



Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Humanas
Departamento de Filosofia
Programa de Pós-Graduação

A Filosofia Política como possibilidade de desnaturalização da Marginalização Política entre os jovens do Ensino Médio.

Alexandre Rodrigues Bernardes

Orientador: Prof. Dr. Renato Reis Caixeta



A Filosofia Política como possibilidade de desnaturalização da Marginalização Política entre os jovens do Ensino Médio.

Alexandre Rodrigues Bernardes

Dissertação apresentada ao programa Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), da Universidade de Brasília (UnB), como requisito para a obtenção do título de mestre em filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Renato Reis
Caixeta

Alexandre Rodrigues Bernardes

**A Filosofia Política como possibilidade de desnaturalização da
Marginalização Política entre os jovens do Ensino Médio.**

Dissertação submetida ao
Programa de Pós-graduação em
Filosofia, da Universidade de Brasília,
nas pessoas dos componentes da
banca examinadora abaixo
relacionadas, para obtenção do grau
de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Presidente da Banca-. Dr. Renato Reis Caixeta

Prof.^a Dra. Tatiana de Macedo Soares Rotolo (Externa – Instituto Federal Catarinense)

Prof. Dr. Herivelto P. Souza (Interno - Universidade de Brasília)

AGRADECIMENTOS

A elaboração desta dissertação não foi um percurso solitário. Embora o trabalho acadêmico exija longos momentos de reflexão individual, ele se constrói, fundamentalmente, a partir de encontros, diálogos e apoios que tornam o pensamento possível. Registrar agradecimentos é, portanto, reconhecer que toda produção intelectual é atravessada por relações que a sustentam.

Agradeço, primeiramente, ao meu orientador, pela confiança depositada neste trabalho, pela leitura atenta, pelas provocações teóricas e pelo rigor intelectual que orientou todo o processo de pesquisa. Sua condução foi decisiva para o amadurecimento conceitual desta dissertação, especialmente nos momentos em que foi necessário repensar caminhos, redefinir conceitos e aprofundar escolhas teóricas. Aos professores que compuseram a banca de qualificação, agradeço pelas contribuições críticas, observações criteriosas e sugestões que possibilitaram o fortalecimento teórico e metodológico do trabalho. As interlocuções estabelecidas nesse momento foram fundamentais para o redirecionamento conceitual da pesquisa e para o refinamento de seus argumentos centrais.

Ao programa de pós-graduação PROF-FILO (Mestrado Profissional em Filosofia) e aos professores que dele fazem parte, agradeço pelo espaço formativo, pelos debates acadêmicos e pela convivência intelectual que ampliaram meu horizonte de pensamento. Cada disciplina cursada contribuiu, direta ou indiretamente, para a construção das reflexões aqui apresentadas. Aos estudantes da 3ª série do Ensino Médio do CEPMG – Colégio Estadual da Polícia Militar Unidade Hugo de Carvalho Ramos ano 2025, deixo um agradecimento especial. As experiências vividas em sala de aula, os debates, as produções coletivas e o envolvimento com o produto educacional desenvolvido foram decisivos para que esta pesquisa não permanecesse restrita ao plano teórico. O trabalho realizado com vocês reafirmou, na prática, o sentido ético e político desta dissertação. Aos colegas de pesquisa e de percurso acadêmico, agradeço pelas trocas intelectuais, pelas leituras compartilhadas, pelas conversas e pelo incentivo mútuo. Em muitos momentos, esses diálogos foram essenciais para sustentar o compromisso com o pensamento crítico e com a continuidade do trabalho.

Aos meus pais, Anicezio e Joana Darc, minha amada esposa Sibelle, agradeço pelo apoio constante, pela compreensão diante das ausências e pelo incentivo

incondicional ao longo de todo o percurso acadêmico. Esse suporte foi fundamental para que a pesquisa pudesse ser levada adiante com dedicação e responsabilidade. Desejo registrar um agradecimento especial aos meus filhos, Sophia, Catarina e Alexandre Filho. Em vocês se manifesta, de modo concreto e cotidiano, aquilo que Hannah Arendt compreende como a condição da natalidade, o fato de que cada nascimento introduz no mundo a possibilidade de um novo começo, rompendo a linearidade do que está dado. A presença de vocês reafirma que o mundo humano não é um espaço fechado, mas um campo aberto à ação, à iniciativa e à renovação, sempre dependente daqueles que chegam. Essa experiência viva do novo confere sentido ao trabalho filosófico e educativo aqui desenvolvido, pois lembra que educar é assumir responsabilidade por um mundo comum que preexiste às novas gerações, mas que só se mantém vivo na medida em que permanece aberto à capacidade humana de iniciar, agir e transformar.

RESUMO

O presente estudo investiga a marginalização política entre jovens do ensino médio da rede pública de ensino, partindo da compreensão de que tal fenômeno não constitui uma condição natural da juventude, mas resulta de processos históricos, sociais, culturais e educacionais que operam de forma contínua e, muitas vezes, silenciosa. A pesquisa sustenta que a marginalização política entre parte dos jovens da rede pública de ensino se manifesta não apenas pela ausência de participação institucional, mas sobretudo pela dificuldade em reconhecerem-se como sujeitos legítimos do mundo comum, capazes de pensar, julgar e agir politicamente. Nesse sentido, a escola pública ocupa um lugar central, pois pode tanto contribuir para a naturalização dessa marginalização quanto se afirmar como espaço de sua desnaturalização. O trabalho tem como eixo teórico a filosofia política, compreendida não como um saber abstrato ou meramente conceitual, mas como uma prática de pensamento capaz de iluminar as relações entre educação, política e formação humana. A investigação dialoga, de modo articulado, com o pensamento de Hannah Arendt, Dermeval Saviani, Félix Guattari e Jessé Souza, buscando construir um quadro teórico que permita compreender a marginalização política juvenil em suas múltiplas dimensões.

Palavras-chave: Filosofia; Política; Marginalização; Desnaturalização; Educação.

ABSTRACT

The present study investigates the political marginalization among young people from public high schools, based on the understanding that this phenomenon is not a natural condition of youth, but results from historical, social, cultural and educational processes that operate continuously and often silently. The research maintains that political marginalization among part of the young people in the public school system is manifested not only by the absence of institutional participation, but above all by the difficulty in recognizing themselves as legitimate subjects of the common world, capable of thinking, judging and acting politically. In this sense, the public school occupies a central place, as it can both contribute to the naturalization of this marginalization and affirm itself as a space for its denaturalization. The theoretical axis of the work is political philosophy, understood not as an abstract or merely conceptual knowledge, but as a practice of thought capable of illuminating the relations between education, politics and human formation. The investigation dialogues, in an articulated way, with the thought of Hannah Arendt, Dermeval Saviani, Félix Guattari and Jessé Souza, seeking to build a theoretical framework that allows understanding the political marginalization of youth in its multiple dimensions.

Keywords: Philosophy; Politics; Marginalization; Denaturalization; Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. A MARGINALIZAÇÃO POLÍTICA AUTOIMPOSTA E EXTERNA: A PERSPECTIVA DO JOVEM DA REDE PÚBLICA DE ENSINO NO ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES	24
1.1 A marginalização política e seus dispositivos	30
1.2 A naturalização e a desnaturalização da marginalização política	39
1.3 Evidências Empíricas sobre Educação e Juventude no Brasil.....	47
1.4 Política, Educação, Mercado de Trabalho e Marginalização.....	54
2. FILOSOFIA POLÍTICA COMO PRÁXIS TRANSFORMADORA: UM OLHAR PARA O PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT COMO POSSIBILIDADE DE DESNATURALIZAÇÃO DA MARGINALIZAÇÃO POLÍTICA ENTRE OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO.....	69
2.1 Educação, Liberdade e Natalidade em Arendt: Horizontes para a Juventude.....	87
2.2 Emancipação: A Ação como potencial transformador do Presente.....	93
2.3 Pensar para Agir: Desnaturalização da Marginalização política entre os jovens e o Silêncio do Pensamento Crítico no Mundo Contemporâneo.....	101
2.4 Uma educação para além de Auschwitz: pensar, julgar e agir no mundo comum.....	111
3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MICROPOLÍTICAS: CAMINHOS PARA UMA ESCOLA ECOPOLÍTICA E CONSTRUÇÃO DE UM PRODUTO PEDAGÓGICO A PARTIR DA SALA DE AULA.....	128
3.1 Contexto de aplicação do produto educacional.....	137
3.2 Produto Educacional Pedagógico.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	157

INTRODUÇÃO

A marginalização política da juventude brasileira, particularmente aquela inserida no contexto da rede pública de ensino, não pode ser compreendida como um fenômeno fortuito ou uma mera lacuna de participação. Trata-se, em rigor, de um projeto político de silenciamento, estruturado por dispositivos históricos que operam na intersecção entre a exclusão material e a deslegitimação simbólica. No horizonte da filosofia política contemporânea, o desafio que se impõe não é apenas o de descrever essa condição, mas o de operar uma ruptura epistemológica que permita aos sujeitos juvenis reconhecerem-se como agentes de transformação. Esta dissertação propõe que tal ruptura ocorra por meio do gesto filosófico da desnaturalização, uma ferramenta capaz de desnudar as engrenagens que transformam contingências sociais em destinos aparentemente imutáveis, tendo como eixo central o pensamento de Hannah Arendt. O ponto de partida para este diagnóstico reside na compreensão de que a marginalização política é multifacetada. Ela se manifesta na ausência de representatividade nos espaços institucionais, mas também, e de forma mais insidiosa, na internalização de uma incapacidade política. (Bourdieu, 2012), ao formular o conceito de capital simbólico, oferece uma chave de leitura fundamental, o campo político é regido por linguagens e códigos que são distribuídos de forma desigual. Para o jovem da escola pública, a política muitas vezes se apresenta como um "jogo de outros" (Bourdieu, 2012), um território estrangeiro onde sua voz não possui valor de troca. Essa exclusão não é apenas um impedimento ao voto ou à filiação partidária; é uma forma de violência simbólica que retira do sujeito o direito de narrar sua própria existência no espaço comum.

Dados empíricos recentes reforçam a gravidade deste cenário. Pesquisas indicam que, embora a juventude brasileira demonstre um alto engajamento em causas sociais específicas e movimentos digitais, há um abismo crescente em relação à política institucional. Segundo dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) referentes aos últimos ciclos eleitorais, o número de jovens entre 16 e 17 anos que retiram o título de eleitor voluntariamente tem apresentado oscilações que revelam uma profunda crise de representatividade. Além disso, o "Atlas da Violência" e pesquisas do IBGE sobre a rede pública de ensino demonstram que o jovem periférico gasta a maior parte de sua energia vital em estratégias de sobrevivência e na superação de barreiras geográficas e econômicas, o que (Arendt, 2007) classificaria como a absorção do sujeito pela esfera do labor (necessidade biológica), em detrimento da ação (liberdade política).

Nesse sentido, a marginalização é alimentada por uma cultura de desconfiança e apatia que não é inata à juventude, mas produzida por instituições que, paradoxalmente, deveriam fomentar a cidadania. A escola pública brasileira, atravessada por décadas de sucateamento e sob a égide de uma lógica gerencialista, muitas vezes acaba por reproduzir as hierarquias sociais que deveria combater. Nesse cenário, a contribuição de Jessé Souza torna-se vital para compreendermos a profundidade dessa exclusão. Souza argumenta que a sociedade brasileira é estruturada sobre a produção de uma "ralé" uma classe de indivíduos que são sistematicamente privados das condições sociais, morais e culturais para a cidadania plena. Para o jovem da rede pública, a marginalização política não é apenas um dado externo, mas o resultado de um processo de humilhação social que produz a "subcidadania" (Souza, 2003). Ao contrário de visões que atribuem a apatia juvenil a uma suposta falta de esforço individual, Souza demonstra que o Estado e as instituições operam para convencer esses jovens de sua própria inferioridade intelectual e moral. A escola pública, muitas vezes, em vez de romper com esse ciclo, acaba por ratificar a exclusão ao tratar o saber como um privilégio de classe, e não como um direito universal. No entanto, para que a conscientização ocorra, é preciso que o jovem desmonte a ideia de que sua condição de marginalizado é "natural".

Desnaturalizar significa questionar o status de "natureza" dado a fenômenos que são, na verdade, históricos e sociais. Quando um jovem periférico acredita que a política "não é para ele", ele está operando sob uma naturalização da exclusão produzida pela estrutura de classes descrita por Jessé Souza. O papel da filosofia política, portanto, é o de atuar como um ácido que corrói essas certezas paralisantes, revelando que as estruturas de poder são construções humanas e, como tal, podem ser reconstruídas. A estigmatização socioestética surge como um dos dispositivos mais cruéis dessa naturalização. Ela opera sobre o corpo, o vestuário, a linguagem e as manifestações culturais (como o funk, o rap e o grafite), transformando a identidade juvenil em um marcador de periculosidade ou de déficit intelectual. Jessé Souza demonstra como o racismo e o classismo estruturais produzem uma subjetividade marcada pela humilhação social, na qual determinados grupos são sistematicamente desprovidos de reconhecimento e dignidade. O jovem da rede pública não é apenas excluído da economia, ele é excluído da dignidade. Sua presença no espaço público é frequentemente lida como uma ameaça, o que justifica políticas de segurança repressivas em detrimento de políticas de acolhimento e fomento cultural.

Michel Foucault, 1979 em sua análise sobre a microfísica do poder, ajuda-nos a entender que o poder não está apenas no Estado, mas disseminado em práticas disciplinares que moldam o comportamento e subjetividades. A escola, como instituição disciplinar, muitas vezes prioriza a docilização dos corpos em vez da emancipação das mentes. O silenciamento imposto em sala de aula, a vigilância constante e a padronização curricular são mecanismos que ensinam ao jovem que sua função é a obediência, não a intervenção. A alienação política, portanto, é um aprendizado institucionalizado que reforça a condição de subcidadania. O recurso ao pensamento de Hannah Arendt é fundamental para esta análise, pois sua teoria da ação, da liberdade e do espaço público oferece as ferramentas cruciais para repensar o lugar da juventude na política. Para Arendt, a política não se resume à gestão administrativa ou ao exercício do poder soberano; ela é, fundamentalmente, a atividade de "aparecer" diante dos outros, de iniciar algo novo por meio da palavra e da ação. A marginalização política, sob a ótica arendtiana, pode ser lida como a privação do espaço público, o que resulta na "perda do mundo" (Arendt, 2010).

Arendt argumenta que a educação possui uma responsabilidade única, a de apresentar o mundo aos "novos", isto é, os jovens e, ao mesmo tempo, proteger essa "natalidade" a capacidade inerente a cada ser humano de inaugurar um novo começo (Arendt, 2007). Nesse sentido, a função educativa implica mediar a relação entre o jovem e o mundo comum, garantindo sua inserção em uma realidade compartilhada. No entanto, o que observamos na rede pública de ensino é uma crise da autoridade educativa que, em vez de mediar a relação do jovem com o mundo comum, acaba por isolá-lo em uma subjetividade acossada pela necessidade ou pela conformidade. A marginalização política é, portanto, uma negação da natalidade. Quando Jessé Souza descreve a "ralé" como uma classe social privada das condições efetivas de acesso à cidadania, ele evidencia um processo estrutural de negação de direitos no contexto brasileiro (Souza, 2009). Ainda que operando em perspectivas teóricas distintos, é possível aproximar essa análise da reflexão de Hannah Arendt acerca da exclusão do domínio da política, especialmente quando determinados sujeitos são impedidos de aparecer e agir no espaço público (Arendt, 2010). Trata-se, portanto, de uma articulação interpretativa, na qual a noção de "subcidadania" pode ser lida, à luz de Arendt, como uma forma de privação do mundo comum e da participação política. A juventude não é apenas um receptáculo passivo dessas forças. Ela é, por definição, o lugar da natalidade. A política, para Arendt, é o

espaço do aparecimento, onde os indivíduos se revelam uns aos outros por meio da palavra e da ação. Quando estudantes ocupam escolas, como vimos na Primavera Secundarista, eles estão exercendo a política em sua forma mais pura, a ruptura com o consenso e a afirmação de uma nova presença no mundo. A filosofia política deve, então, fornecer o arcabouço teórico para que essas explosões de resistência não sejam episódios isolados, mas se transformem em uma consciência política perene que desnaturalize a condição de subcidadão.

A compreensão da marginalização política da juventude, especialmente no contexto da escola pública, exige uma abordagem teórica capaz de articular diferentes níveis de análise simbólico, social, institucional e político. Nesse sentido, o diálogo entre Pierre Bourdieu, Jessé Souza, Michel Foucault e Hannah Arendt oferece um arcabouço robusto para interpretar os mecanismos que produzem e reproduzem a exclusão política.

A partir de Pierre Bourdieu, é possível compreender que o campo político é estruturado por relações desiguais de poder simbólico, nas quais o domínio dos códigos legítimos de participação é distribuído de forma desigual (Bourdieu, 1996). Tal desigualdade implica que determinados sujeitos, como os jovens da escola pública, não apenas enfrentam barreiras materiais, mas também simbólicas, que comprometem seu reconhecimento como agentes legítimos no espaço político. Trata-se de uma forma de violência simbólica que naturaliza a exclusão e limita a capacidade desses sujeitos de se perceberem como participantes ativos da vida pública (Bourdieu, 1996).

Essa leitura encontra aprofundamento na análise de Jessé Souza, ao evidenciar que a sociedade brasileira produz estruturalmente uma classe de indivíduos privados das condições sociais, morais e culturais necessárias ao exercício pleno da cidadania (Souza, 2009). A chamada “ralé” não é apenas economicamente marginalizada, mas submetida a um processo contínuo de humilhação social que resulta naquilo que o autor denomina “subcidadania” (Souza, 2003). Nesse contexto, o racismo e o classismo estruturais operam na formação de subjetividades marcadas pela negação de reconhecimento, nas quais a exclusão não se limita ao acesso a direitos formais, mas atinge a própria dignidade social (Souza, 2017). Ainda que operando em perspectivas teóricas distintos, propõe-se, neste trabalho, uma articulação interpretativa entre a noção de subcidadania em Jessé Souza e a reflexão de Hannah Arendt acerca da exclusão do espaço público. Para Arendt, a política não se reduz à administração do Estado, mas

constitui-se como o espaço de pertencimento dos indivíduos por meio da ação e da palavra, condição fundamental para a existência de um mundo comum (Arendt, 2010). Nessa perspectiva, a marginalização política pode ser compreendida como a privação desse espaço de aparecimento, resultando na perda do mundo compartilhado e na impossibilidade de participação efetiva na vida pública.

Essa exclusão, no entanto, não ocorre apenas em nível estrutural, mas é também produzida e reproduzida por instituições sociais. A análise de Michel Foucault sobre a microfísica do poder permite compreender como práticas disciplinares disseminadas no cotidiano contribuem para a formação de sujeitos adaptados à obediência (Foucault, 1987). A escola, nesse sentido, pode operar como uma instituição que, ao privilegiar mecanismos de vigilância, normalização e controle, contribui para a produção de corpos dóceis e subjetividades conformadas. O silenciamento em sala de aula, a padronização curricular e a centralidade da disciplina funcionam como dispositivos que ensinam ao jovem que sua função é a adaptação, e não a intervenção.

Essa dinâmica entra em tensão com a concepção arendtiana de educação, segundo a qual cabe à escola a responsabilidade de introduzir os novos no mundo comum, ao mesmo tempo em que preserva a natalidade, isto é, a capacidade humana de iniciar algo novo (Arendt, 2010). No entanto, quando a autoridade educativa entra em crise e deixa de exercer essa mediação, o que se observa é o isolamento do jovem em uma existência marcada pela necessidade e pela adaptação acrítica, em detrimento da ação livre e da participação política. Dessa forma, a marginalização política da juventude pode ser compreendida como um fenômeno multidimensional, que envolve a articulação entre desigualdades simbólicas, processos de humilhação social e práticas institucionais de disciplinamento. Ao mesmo tempo, a partir da contribuição de Hannah Arendt, abre-se a possibilidade de pensar a educação e a política como espaços de reconstrução da ação, da liberdade e do pertencimento ao mundo comum.

Um dos obstáculos mais contemporâneos a essa emancipação é a chamada governamentalidade algorítmica mediada por plataformas digitais, isto é, conjunto de mecanismos pelos quais algoritmos, plataformas digitais e sistemas automatizados coletam, processam e utilizam dados para influenciar, prever e orientar comportamentos individuais e coletivos. Diferentemente das formas tradicionais de governo, que atuam por meio de leis e instituições, a governamentalidade algorítmica opera de maneira muitas

vezes invisível, organizando o fluxo de informações, selecionando conteúdos, direcionando preferências e moldando percepções sem recorrer à coerção explícita. A marginalização política da juventude não decorre apenas da ausência de interesse pela política, mas também da inserção dos jovens em ambientes digitais estruturados por uma governamentalidade algorítmica que organiza a circulação das informações, reforça bolhas informacionais, privilegia conteúdos de maior engajamento e reduz as oportunidades de contato com perspectivas divergentes. Nesse contexto, a Filosofia Política assume um papel essencial ao desnaturalizar esses mecanismos, permitindo que os estudantes reconheçam como suas formas de percepção e participação política são condicionadas por estruturas tecnológicas que operam, em grande medida, de maneira invisível

Aplicada ao campo educacional, essa racionalidade manifesta-se tanto na centralidade conferida aos indicadores de desempenho, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), quanto na crescente adoção de plataformas digitais de ensino orientadas por métricas, algoritmos e modelos padronizados de aprendizagem. Embora esses instrumentos desempenhem papel relevante no acompanhamento de resultados educacionais, sua utilização como principal parâmetro de qualidade tende a reduzir a complexidade do processo formativo à mensuração de competências específicas, sobretudo em Língua Portuguesa e Matemática. Nesse contexto, o currículo passa a ser organizado em função de metas, indicadores e desempenhos quantificáveis, em detrimento da formação ética, política, estética e crítica dos estudantes.

Essa perspectiva contrasta com o princípio da justiça cognitiva, desenvolvido por (Santos, 2007), segundo o qual nenhuma forma de conhecimento pode reivindicar exclusividade epistemológica, sendo necessário reconhecer a legitimidade da diversidade de saberes produzidos em diferentes contextos históricos, culturais e sociais. Sob essa ótica, a padronização curricular e tecnológica não constitui apenas uma estratégia de gestão educacional, mas um mecanismo de naturalização das desigualdades cognitivas e políticas, ao privilegiar conhecimentos considerados úteis ao mercado em detrimento daqueles voltados à emancipação humana e à participação democrática.

Consequentemente, a escola corre o risco de deslocar seu compromisso com a formação de sujeitos autônomos e politicamente conscientes para a produção de

competências funcionais destinadas à constituição do chamado "capital humano". Nessa racionalidade, reforça-se uma divisão social entre aqueles que são preparados para pensar, deliberar e participar das decisões coletivas e aqueles cuja formação se restringe à adaptação, à execução de tarefas e ao atendimento das demandas de eficiência impostas pelas dinâmicas econômicas e tecnológicas contemporâneas. Desnaturalizar esse processo constitui, portanto, uma tarefa fundamental da Filosofia Política, ao evidenciar que tais formas de organização do conhecimento não são neutras, mas expressam escolhas políticas que influenciam diretamente a constituição da subjetividade e as possibilidades de participação dos jovens na esfera pública.

A crítica de Félix Guattari às "três ecologias" (mental, social e ambiental) oferece uma lente poderosa para repensar a escola. A ecologia mental, que trata da produção de subjetividade, é constantemente atacada por modelos educacionais que visam a homogeneização. Desnaturalizar a marginalização exige uma "ecosofia" que valorize a singularidade e o desejo (Guattari, 1990). A escola deve ser um espaço de produção de subjetividades dissidentes, capazes de resistir à lógica do consumo e da passividade. A filosofia política, nesse contexto, atua na interface entre a ecologia social e a mental, ajudando a reconstruir os vínculos de solidariedade que a marginalização e a humilhação social tentam romper, tendo nessa preposição de Guattari a possibilidade de construção de um produto educacional que leva a esses jovens em uma condição de marginalização política a uma percepção mais ampla da sua realidade, seja social, econômica, estética ou subjetiva.

Mais do que uma simples crítica, trata-se de um exercício de desnaturalização das ideias que, por força da repetição institucional, são tomadas como verdades imutáveis. Nesse sentido, a desnaturalização não é apenas um processo teórico, mas uma prática que interroga as bases da marginalização política, tanto naquilo que é imposto externamente aos jovens, quanto naquilo que é autoimposto por uma juventude que, por diversas razões históricas e sociais, foi afastada da esfera do agir político. No contexto da presente dissertação, a desnaturalização tem como finalidade tentar revelar ou desnudar as engrenagens simbólicas, institucionais e pedagógicas que produzem e reproduzem a apatia política, o desinteresse cívico e o conformismo juvenil. É uma ferramenta para repensar o espaço escolar não como um ambiente de reprodução da ordem vigente, mas como um território de emergência da pluralidade, da ação e do pensamento crítico, elementos centrais no pensamento de Arendt, que compreende a política como o espaço

de visibilidade do outro e de construção do comum (Arendt, 2010).

Essa perspectiva aproxima-se do conceito de micropolítica desenvolvido por (Guattari, 1990), segundo o qual a transformação política não se restringe às grandes estruturas institucionais ou às disputas pelo poder no âmbito do Estado, mas se realiza também nos processos cotidianos de produção da subjetividade. É nos territórios existenciais constituídos pelas relações sociais, pelos afetos, pelas práticas educativas, pela cultura e pelas formas de comunicação que se consolidam ou se contestam os mecanismos de dominação e naturalização da realidade. Sob essa perspectiva, resistir implica produzir novos modos de pensar, sentir, agir e relacionar-se com o mundo, tornando visíveis as forças que condicionam a experiência dos sujeitos. A micropolítica, portanto, constitui um processo permanente de criação de novas possibilidades de existência e de participação democrática, permitindo que os indivíduos desnaturalizem as formas de marginalização política que permeiam o cotidiano e se reconheçam como agentes capazes de intervir criticamente na realidade. Portanto, a ideia que corresponde a desnaturalização no presente trabalho deve ser compreendida como um gesto filosófico, pedagógico e político.

Um gesto que busca reconhecer as múltiplas formas de exclusão que operam sobre a juventude, mas também afirmar a potência da educação, do pensamento crítico e da práxis política como caminhos para a reconstrução de um sujeito juvenil politicamente ativo, presente e participante do mundo comum. Aplicar o conceito de desnaturalização ao universo da política e da educação é assumir a tarefa de investigar, por exemplo, como determinadas práticas escolares, discursos pedagógicos e políticas públicas contribuem para a perpetuação de uma lógica excludente, que silencia os jovens e os afasta do exercício ativo da cidadania. É reconhecer que a juventude, especialmente aquela que vive em contextos de vulnerabilidade, tem sua subjetividade política constantemente marginalizada por normas e instituições que não a reconhecem como agente de transformação.

Ao analisarmos essas questões é preciso considerar que a marginalização política da juventude, de forma específica a da educação pública não é um dado natural, mas uma construção histórica e social que pode ser desnaturalizada. Para isso, é necessário que a escola assuma seu papel formador de cidadãos críticos, conscientes e atuantes. A filosofia política, nesse processo, deixa de ser um saber elitista e torna-se um instrumento de

emancipação coletiva. Ao diagnosticar as múltiplas formas de marginalização política que afetam a juventude, se propõe um olhar atento às práticas escolares, aos discursos institucionais e às estruturas de poder que sustentam essa exclusão. Reconhecer o jovem como sujeito político é o primeiro passo para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e de uma sociedade mais justa. No horizonte de transformação social, é fundamental que o jovem não seja visto apenas como futuro da nação, mas como presente ativo e criativo, como podemos relacionar (Arendt, 2010), agir é o modo como os seres humanos inserem-se no mundo e nele fazem história. A juventude, com sua potência de ação e seu desejo de mudança, é capaz de inaugurar novos começos. A filosofia política, ao revelar essa potência, contribui para a desconstrução da marginalização e para a construção de um mundo comum, onde todos possam aparecer, agir e transformar.

No contexto educacional brasileiro, a qualidade do ensino tem sido cada vez mais aferida por meio de índices padronizados, como o IDEB, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o que evidencia uma tendência à quantificação da experiência educativa. O índice combina dados de aprovação escolar (fluxo) e desempenho dos estudantes em exames padronizados de Língua Portuguesa e Matemática aplicados pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e pela Prova Brasil, gerando uma média que permite avaliar e monitorar a evolução do sistema educacional no Brasil, transformou-se, ao longo das últimas décadas, num dispositivo decisivo de governança educacional, onde define prioridades, orienta currículos, disciplina práticas docentes e estrutura incentivos orçamentários. O problema não é a existência de indicadores, a avaliação faz parte de qualquer política pública responsável, mas a pretensão de que um único indicador, baseado essencialmente em desempenho padronizado em língua portuguesa e matemática e em taxas de fluxo escolar, possa abarcar a complexidade da experiência escolar. Quando o índice se converte em um fim em si mesmo, a escola deixa de ser um território de formação política, estética e ética para virar um centro de produção de resultados mensuráveis. Essa instrumentalização da avaliação reduz a educação à conformidade técnica e aprofunda uma forma de domesticação institucional que cerceia a possibilidade do novo.

A partir do pensamento de Hannah Arendt podemos ter um olhar onde a política funda-se na ação, na capacidade humana de iniciar, de aparecer e de falar em presença dos outros. A educação, para Arendt, deveria preparar os novos para esse mundo comum,

preservando a natalidade como fonte de renovação política (Arendt, 2010). Em contrapartida, a escola submetida a regimes de mensuração padronizada tende a sacrificar justamente os espaços e os rituais que possibilitam o aparecimento dos jovens enquanto atores de si mesmo, debates públicos, projetos coletivos, experiências artísticas, domínio de palavra e escuta. Ao priorizar o que é facilmente quantificável, o sistema empobrece as condições de aparecimento e, com isso, atenua a potência inaugural da juventude. A consequência desse processo é dupla: de um lado, observa-se o empobrecimento democrático do espaço público, progressivamente esvaziado de diálogo, pluralidade e participação; de outro, formam-se sujeitos cada vez menos preparados para exercer a ação política, isto é, para iniciar novos processos, assumir compromissos coletivos e reconstruir relações por meio da promessa e do perdão, capacidades que Hannah Arendt identifica como condições fundamentais da vida política.

Em Félix Guattari podemos ter uma lente que amplia essa crítica, ao pensar a escola a partir das três ecologias (ambiental, social e mental), ele mostra que práticas avaliativas unidimensionais ignoram a dimensão subjetiva da formação (Guattari, 1990). A avaliação que se limita a resultados cognitivos invisibiliza a ecologia mental (afetividades, desejos, processos de subjetivação) e a ecologia social (relações, redes, solidariedades) que formam o tecido da escola como comunidade. O que se perde quando a política educacional privilegia o IDEB é exatamente essa trama recíproca entre saberes, afetos e modos de vida; perde-se a capacidade da escola de produzir singularidades e modos de existência que resistam à homogeneização. Para Guattari, educar é produzir condições de singularização e medidas padronizadas tendem a normalizar, esmagando singularidades e rotulando as diferenças como déficit (Guattari, 1990). No plano prático, a consequência desta lógica é evidente, currículos encurtados, corte de disciplinas “não essenciais”, ensino focado em treino de itens de prova, aumento de aulas preparatórias e redução de espaços de projeto. Professores sentem-se pressionados a ensinar para o exame; estudantes aprendem a performar resultados em vez de experimentar saberes como instrumentos de compreensão e transformação do mundo. Essa instrumentalização pedagógica tem efeitos sobre o ethos escolar, mina a confiança, empobrece a imaginação política e fragiliza a capacidade de quem aprende de perceber o próprio papel como agente histórico. A avaliação que não entende a escola como sítio de práxis institucionaliza, paradoxalmente, a marginalização sobretudo para aqueles jovens cujas trajetórias de vida exigem reconhecimento, escuta e mediações coletivas.

Defender a valorização da práxis significa, portanto, disputar o sentido do que merece ser contado como “sucesso” educacional. A práxis, combinando pensamento crítico e ação transformadora se manifesta em projetos comunitários, em processos de investigação colaborativa, em oficinas artísticas, em instâncias deliberativas escolares e em experiências que relacionam o aprender ao fazer significativo. Avaliar essas dimensões demanda instrumentos diversos: portfólios reflexivos, avaliações formativas, narrativas de aprendizagem, estudos de caso, indicadores de participação cidadã e de bem-estar escolar. Tais instrumentos não são menos rigorosos; apenas exigem uma concepção ampliada de rigor que reconheça processos, temporalidades e efeitos não imediatamente quantificáveis, mas decisivos para a formação do sujeito político. Politicamente, isso implica deslocar as políticas públicas do monitoramento exclusivo para a promoção de ecossistemas educativos. Significa dar voz e poder de decisão às comunidades escolares, fortalecer a formação docente para práticas de avaliação alternativa, financiar projetos interdisciplinares e reconhecer, como métrica de desenvolvimento, a capacidade das escolas de produzir sujeitos criativos, críticos e socialmente engajados. Significa, igualmente, instituir avaliações que valorizem a pluralidade; contextos vulneráveis exigem critérios que entendam a complexidade institucional, cultural e socioeconômica, e não apenas a aptidão para resolução de itens de prova.

Temos então, um gesto ético a defender, recusar a naturalização de indicadores como julgamentos definitivos sobre a dignidade educacional. A escola é um lugar onde se aprende a agir no mundo: forma de liberdade que Arendt celebrava e um espaço de produção de subjetividade que Guattari reivindicava. Quando a avaliação transforma esses espaços em fábricas de pontuações, ela participa de processos de desumanização da educação. Recuperar a práxis no centro das políticas educativas é, portanto, um ato de cuidado com o presente e com o futuro, é apostar na formação de sujeitos capazes de iniciar, de projetar coletivamente e de reinventar a vida comum. Essa aposta exige coragem política e refinamento técnico para construir medições que contemplem aquilo que verdadeiramente forma cidadãos não apenas notas, mas vozes, projetos, vínculos e potências.

Desnaturalizar a marginalização política que se manifesta nos atuais mecanismos de avaliação é mais do que uma tarefa pedagógica, é um compromisso ético e político com a formação de sujeitos livres. Significa reposicionar a escola como espaço onde a

pluralidade humana, celebrada por Arendt, se encontra com a ecologia do desejo e da criação defendida por Guattari. Significa afirmar que a educação não pode ser concebida como simples treinamento para responder a provas externas, mas como prática que possibilita o florescimento da autonomia, da crítica e da ação coletiva. Em última instância, colocar em questão a supremacia de avaliações como o IDEB é também questionar o modelo de sociedade que se deseja construir. Se aceitarmos que a juventude deve ser moldada apenas para corresponder a índices de produtividade, reforçaremos um mundo em que o valor humano é medido por sua utilidade imediata. Mas se afirmarmos, ao contrário, que cada jovem é portador de uma potência única e insubstituível, estaremos abrindo espaço para uma educação verdadeiramente política, crítica e emancipadora.

Nesse cenário, a presente dissertação parte da compreensão de que a marginalização política não constitui uma disposição natural da juventude, mas o resultado de processos históricos e sociais que naturalizam a exclusão e silenciam determinadas formas de existência política. A partir dessa perspectiva, o trabalho assume a desnaturalização como categoria central de análise, entendida como um gesto filosófico e crítico voltado à revelação dos mecanismos que produzem a exclusão política juvenil como algo aparentemente inevitável. A escolha do conceito de desnaturalização responde à necessidade de evidenciar que a marginalização política é historicamente construída e continuamente reproduzida por práticas institucionais, discursos pedagógicos, mecanismos de desigualdade social e dispositivos de poder que atravessam a escola, o Estado e as relações sociais. Desnaturalizar significa, portanto, romper com interpretações que atribuem à juventude características intrínsecas de apatia, desinteresse ou incapacidade política, deslocando o debate para as condições concretas que produzem o afastamento dos jovens do espaço público.

É nesse horizonte que se torna possível a desnaturalização da marginalização política, não como um ideal distante, mas como tarefa cotidiana, realizada no encontro vivo entre educadores e educandos, onde se reafirma o direito de cada sujeito de agir, pensar e criar um mundo comum. O conceito de desnaturalização, constitui-se como um gesto ontológico-político fundamentado na teoria da ação de Hannah Arendt. Para Arendt, a política é o domínio da liberdade, entendida não como um livre-arbítrio interno, mas como a capacidade humana de iniciar algo novo, de romper com os automatismos dos processos naturais e históricos (Arendt, 2010). Nesse sentido, a desnaturalização da marginalização política entre os jovens da rede pública é, em última instância, o esforço

de reconduzir o sujeito do domínio da necessidade para o domínio da liberdade. Arendt estabelece uma distinção fundamental entre as atividades da vida ativa (vida ativa não contemplativa): o labor, o trabalho e a ação. Enquanto o labor está preso ao ciclo biológico da vida e à manutenção da sobrevivência, a ação é a única atividade que ocorre diretamente entre os homens, sem a mediação de coisas ou da matéria, e corresponde à condição humana da pluralidade. A marginalização política que afeta o jovem da escola pública opera uma espécie de "naturalização forçada": ao ser reduzido às suas carências socioeconômicas e estigmatizado por sua origem, o jovem é empurrado de volta para a esfera da necessidade. Suas ações passam a ser lidas como meras reações ao meio, e sua voz é silenciada pela urgência da sobrevivência. Desnaturalizar, portanto, significa romper com essa lógica que cristaliza a condição social como se fosse um destino biológico.

O cerne dessa desnaturalização reside no conceito arendtiano de natalidade. Para a autora (Arendt, 2010), cada nascimento é a promessa de um novo começo, o fato de que os seres humanos são natais significa que eles não são apenas seres que morrem, mas seres que têm a capacidade de iniciar. Na obra *Entre o Passado e o Futuro*, Arendt (2007, p. 247) afirma que: "A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens". A marginalização política atua precisamente na negação dessa natalidade. Quando o sistema educacional e a estrutura social "naturalizam" a apatia ou a exclusão do jovem periférico, eles estão, na verdade, tentando prever e controlar o futuro, negando a imprevisibilidade inerente à ação humana. A desnaturalização, sob esta ótica, é o ato pedagógico e filosófico de reafirmar que o jovem não é um "produto do meio", mas um iniciador.

Além disso, a desnaturalização se relaciona com a construção do espaço público ou "espaço de aparência". Arendt argumenta que a política só existe onde os homens podem aparecer uns para os outros em sua singularidade, por meio do discurso e da ação (Arendt, 2010). A marginalização política produz o que a autora chama de "perda do mundo", uma condição em que o indivíduo é privado de um lugar no mundo que torne suas opiniões significativas e suas ações eficazes. Para o jovem da rede pública, o espaço escolar muitas vezes não funciona como um espaço de aparência, mas como um espaço de vigilância e normalização. Desnaturalizar a marginalização exige, portanto, a abertura de clareiras de visibilidade onde o jovem possa deixar de ser um "problema social" para

se tornar um ator político. Por fim, a desnaturalização arendtiana confronta o que a autora denomina "processos automáticos". Arendt alerta que, se deixados a si mesmos, os assuntos humanos tendem a seguir uma trajetória de ruína ou repetição mecânica (Arendt, 2010). A política é o "milagre" que interrompe esses processos. Ao aplicarmos a desnaturalização à realidade da escola pública, estamos apostando na capacidade da filosofia de interromper o ciclo de reprodução da subcidadania descrito por (Souza, 2003). Não se trata apenas de criticar as estruturas, mas de despertar no jovem a consciência de que ele é um ser de ação, capaz de inserir-se no mundo e nele inaugurar uma nova história.

Ao articular filosofia política e educação, esta dissertação parte da convicção de que a escola pode e deve ser um espaço de resistência à naturalização da marginalização. A pesquisa defende que educar é um ato político no sentido mais profundo do termo, formar sujeitos capazes de ler criticamente o mundo, reconhecer-se como parte da história e assumir responsabilidade por suas ações. Tal perspectiva dialoga, ainda que de forma tensa, com Hannah Arendt, para quem a educação não deve ser confundida com a política direta, mas precisa preservar o mundo comum e preparar os novos para nele agir. É justamente nessa tensão que se abre um campo fecundo de reflexão sobre o papel da escola na formação da consciência política juvenil. Diante desse quadro, a presente dissertação tem como objetivo central analisar de que modo a filosofia política pode contribuir para a desnaturalização da marginalização política entre os jovens do ensino médio da rede pública, evidenciando os mecanismos que produzem essa exclusão e apontando possibilidades pedagógicas de resistência e transformação. Ao invés de buscar soluções imediatas ou modelos normativos, a pesquisa aposta no pensamento crítico como condição de possibilidade para qualquer ação política significativa. Pensar, aqui, não é um exercício abstrato, mas um modo de interromper a normalidade da exclusão e abrir espaço para o surgimento do novo.

A pesquisa possui caráter qualitativo e fundamenta-se em abordagem filosófico-crítica, articulando revisão bibliográfica, análise conceitual e experiência pedagógica desenvolvida no contexto do ensino médio da rede pública. O trabalho também envolve a construção de um produto educacional voltado à formação crítica dos estudantes, buscando estabelecer relações entre filosofia política, experiência escolar e participação juvenil. O objetivo central desta dissertação consiste em analisar de que modo a filosofia política pode contribuir para a desnaturalização da marginalização política entre os jovens do ensino médio da rede pública, evidenciando os mecanismos que produzem essa

exclusão e apontando possibilidades pedagógicas de resistência e transformação.

A dissertação organiza-se em quatro capítulos principais. O primeiro capítulo analisa os processos de marginalização política autoimposta e externa que atravessam a juventude da rede pública, articulando educação, desigualdade e exclusão social. O segundo capítulo desenvolve uma análise da filosofia política em Hannah Arendt como possibilidade de desnaturalização da marginalização política juvenil. O terceiro capítulo discute práticas pedagógicas micropolíticas e apresenta a construção do produto educacional desenvolvido na pesquisa. Por fim, as considerações finais retomam os principais argumentos da investigação e apontam possibilidades futuras para o campo da filosofia política e da educação. Ao articular filosofia política, educação e juventude, esta pesquisa sustenta que a escola pode constituir-se como espaço de resistência à naturalização da exclusão política. Mais do que transmitir conteúdos, educar significa criar condições para que os sujeitos possam pensar criticamente, agir coletivamente e reconhecer-se como participantes do mundo comum. Nesse horizonte, a filosofia política deixa de ser apenas um exercício abstrato de reflexão e assume sua dimensão ética, pedagógica e transformadora.

1. A Marginalização Política Autoimposta e Externa: A perspectiva do jovem da rede pública de ensino no ensino médio e suas implicações.

A marginalização dos jovens da rede pública de ensino básico é um fenômeno complexo, multidimensional e historicamente enraizado, então se propõe neste, aprofundar a reflexão filosófica política sobre essa realidade, considerando tanto os mecanismos externos que marginalizam os jovens quanto os processos subjetivos que os conduzem a uma espécie de auto desligamento da esfera pública e do exercício da cidadania. A juventude, especialmente aquela que frequenta o ensino médio nas escolas públicas brasileiras, encontra-se muitas vezes no limiar entre o desejo de participação e as barreiras impostas sociais, econômicas, culturais e simbólicas. Nesse contexto, o presente capítulo objetiva investigar dois vetores interdependentes da marginalização política: a marginalização externa, imposta por estruturas de exclusão e dominação social; e a marginalização autoimposta, como forma de desistência do engajamento político, cultivada por descrença, apatia, ou ausência de referenciais simbólicos e educacionais que favoreçam a politização da existência, mas não negando que essa subjetividade possa ser construída de forma inconsciente a partir de fatores externos como imposição a forma de pensar o mundo imposta ao sujeito, assim moldando sua subjetividade.

O recurso ao pensamento de Hannah Arendt será fundamental para essa análise, dado que sua teoria da ação, da liberdade e do espaço público oferece ferramentas cruciais para repensar o lugar da juventude na política. Além disso, recorreremos a outros pensadores importante para a construção desta dissertação, como Jessé de Sousa, Dermeval Saviani e Michel Foucault com o conceito de dispositivos, e outros, que ajudam a compreender as tensões entre subjetividade, alienação e resistência. A estrutura deste capítulo contempla os seguintes momentos: a definição e caracterização da marginalização política; a análise da marginalização política imposta de forma externa; a marginalização política autoimposta; o papel da educação, sobretudo da escola, como espaço de resistência e possibilidade de superação; e, por fim, um diálogo com o conceito de liberdade política a partir da Marginalidade Cultural em Dermeval Saviani, Jessé Souza e a Ontologia da Subcidadania Brasileira e Hannah Arendt, sugerindo caminhos para a reconstrução da esfera pública juvenil e o mundo do trabalho como mercado de inclusão ou exclusão a partir da concepção que se tem do trabalho.

A marginalização política pode ser definida como a condição de exclusão ou de limitação estrutural e simbólica que impede determinados grupos sociais de participarem efetivamente da vida política compreendida aqui em sentido amplo, como o exercício da cidadania, da deliberação coletiva e da ação no espaço público. É importante entender que a marginalização não se configura apenas como ausência de participação eleitoral, mas como uma ausência de voz, de escuta e de poder de interferência sobre os rumos da sociedade. Historicamente, essa exclusão tem raízes profundas nas estruturas de desigualdade social. A juventude, sobretudo aquela proveniente das camadas populares, frequentemente é desautorizada como sujeito político. Seu discurso é silenciado, sua presença nos espaços de decisão é limitada, e suas demandas são frequentemente tratadas com descaso ou criminalizadas. Nesse sentido, a marginalização política juvenil está profundamente ligada a uma lógica de opressão que estrutura a sociedade e que naturaliza a exclusão de certos grupos sociais. O jovem pobre, periférico, negro ou indígena não apenas enfrenta obstáculos materiais para a participação política, como também carrega estigmas simbólicos que o excluem da representação e da escuta institucionalizada.

A compreensão da marginalização política da juventude inserida na rede pública de ensino brasileira exige, preliminarmente, um mergulho nas raízes sociológicas que estruturam a desigualdade no país. Não se trata de um fenômeno contemporâneo isolado, mas de uma continuidade histórica que Jessé Souza define como a persistência da "escravidão no coração da modernidade brasileira" (Souza, 2017, p. 25). Para Jessé Souza, a transição da sociedade escravocrata para a sociedade de classes não eliminou a lógica da exclusão; ao contrário, ela a sofisticou por meio da criação de uma "ralé" estrutural (Souza, 2015). Esta classe, destituída de capital cultural e simbólico, é mantida em um estado de subcidadania que precede qualquer tentativa de engajamento político. O jovem da rede pública, nesse contexto, não é apenas um estudante com menos recursos financeiros, ele é o herdeiro de um processo de humilhação social que o destitui das precondições ontológicas para a cidadania plena (Souza, 2017). A marginalização externa, portanto, manifesta-se como uma interdição prévia: antes mesmo de o jovem ingressar no debate político, ele já foi classificado pela estrutura social como um "subcidadão".

Esta classificação não é meramente econômica, mas simbólica e moral. O Estado, ao oferecer uma escola pública que muitas vezes renuncia à sua função de transmitir o saber universal, ratifica essa condição de subcidadania. A "humilhação

social", conceito central na obra de (Souza, 2003) atua como o principal motor da marginalização autoimposta. O jovem que é constantemente vigiado pela polícia, estigmatizado por sua estética e ignorado pelas instituições, acaba por internalizar a ideia de que sua voz não possui valor. Esta internalização é o que denominamos de marginalização interna, o sujeito desiste da política porque não se reconhece como um interlocutor legítimo no espaço público.

Aprofundando a tese de Jessé Souza, percebemos que a marginalização política é o resultado de um hábito precário, onde o indivíduo é treinado, desde a infância, para a obediência e para a execução de tarefas mecânicas, sendo-lhe negado o desenvolvimento das capacidades reflexivas que caracterizam a classe dirigente. A escola pública, ao invés de romper com esse ciclo, muitas vezes o reforça ao adotar pedagogias que privilegiam a "adaptação" em detrimento da confrontação crítica. A elite brasileira, o que Souza chama de "elite do atraso", utiliza o discurso do mérito e da competência para encobrir o fato de que o acesso ao espaço público é garantido apenas àqueles que possuem o capital cultural herdado (Souza, 2017). Para o jovem da rede pública, a política aparece como um "mundo de outros", uma linguagem estrangeira que ele não domina e que, por isso, o exclui. A marginalização política não é, portanto, uma escolha do jovem, mas uma imposição de uma estrutura que necessita da sua apatia para se reproduzir. A desnaturalização desse processo exige que revelemos as engrenagens dessa humilhação social, permitindo que o jovem compreenda que sua sensação de inferioridade é um projeto político de classe destinado a manter a hegemonia das elites.

A marginalização política da juventude, sobretudo aquela que frequenta a escola pública brasileira, é frequentemente tratada como um dado natural da realidade social. A ideia de que os jovens seriam, por definição, apáticos, imaturos ou despreparados para a vida política sustenta discursos pedagógicos, institucionais e midiáticos que contribuem para afastá-los das esferas de decisão e participação pública. Tal compreensão, ao deslocar o problema para o campo das disposições individuais ou geracionais, oculta as determinações históricas, econômicas e simbólicas que estruturam essa exclusão. É justamente contra essa leitura naturalizante que este trabalho se posiciona, assumindo a desnaturalização como eixo analítico central. Desnaturalizar a marginalização política entre os jovens do ensino médio da rede pública implica reconhecer que ela não é fruto de uma essência da juventude, tampouco de uma suposta falta de interesse espontânea, mas de um processo social complexo, sustentado por relações de poder que atravessam a

escola, o mercado de trabalho, a cultura e o próprio Estado. Nesse sentido, a filosofia política oferece instrumentos fundamentais para romper com leituras simplificadoras e revelar os mecanismos que produzem a exclusão como algo normal, inevitável ou até legítimo

A contribuição de Jessé Souza é decisiva para essa análise, pois o autor demonstra que a desigualdade no Brasil não se mantém apenas pela concentração de renda ou pela precarização material, mas por meio de uma profunda hierarquização moral da sociedade. Em suas análises, Souza evidencia que a dominação moderna opera pela produção de classificações simbólicas que distinguem os “cidadãos de pleno direito” daqueles considerados socialmente descartáveis ou irrelevantes. Com base nas reflexões de Jessé Souza, pode-se argumentar que a exclusão social não se explica apenas pela carência material, mas pela dinâmica simbólica de desvalorização que marca determinados grupos sociais. “A subcidadania implica a negação sistemática de reconhecimento social a determinados grupos” (Souza, 2015, p. 88). Nesse sentido, a subcidadania emerge não como efeito direto da pobreza, mas como resultado de processos históricos e sociais que negam reconhecimento e dignidade a parcelas da população.

Essa lógica incide diretamente sobre a juventude das classes populares, que passa a ser percebida não como portadora de direitos, mas como problema social. A escola pública, nesse contexto, torna-se um espaço ambíguo, ao mesmo tempo em que representa uma promessa de inclusão, frequentemente atua como instância de reprodução das desigualdades, ao incorporar discursos meritocráticos que responsabilizam o estudante por fracassos que são, na verdade, estruturalmente produzidos. O jovem que não alcança os padrões exigidos é rotulado como desinteressado, indisciplinado ou incapaz, reforçando um processo de exclusão simbólica que antecede e legitima a marginalização política. (Souza, 2015) chama atenção para o fato de que a naturalização da desigualdade depende da internalização, pelos próprios sujeitos, de uma visão negativa de si mesmos. Trata-se de um processo de violência simbólica no qual os indivíduos passam a interpretar sua posição social como resultado de falhas pessoais, e não como efeito de um sistema desigual. Esse mecanismo é particularmente cruel quando incide sobre jovens em processo de formação, pois compromete a construção de sua identidade e limita suas expectativas em relação ao futuro, inclusive no que diz respeito à participação política.

A marginalização externa manifesta-se como uma interdição prévia, antes

mesmo de o jovem ingressar no debate político, ele já foi classificado pela estrutura social como um "subcidadão". (Souza,2015), em sua obra "A Ralé Brasileira", argumenta que a desigualdade no Brasil não é apenas econômica, mas ontológica, onde se percebe que a 'ralé' brasileira é a classe que, por não possuir o capital cultural necessário para a competição social, é relegada a uma existência puramente biológica, destituída de reconhecimento e de dignidade política. "A 'ralé' brasileira é uma classe produzida socialmente, desprovida das condições necessárias para o reconhecimento social e o exercício pleno da cidadania" (Souza, 2015, p. 25). Para o jovem da rede pública, essa marginalização externa é imposta por um Estado que, ao oferecer uma educação precarizada, ratifica sua condição de "subgente". A escola, nesse contexto, deixa de ser um espaço de emancipação para se tornar um aparelho de reprodução da subcidadania. A marginalização externa é, portanto, a negação do acesso aos códigos da modernidade, mantendo o jovem em um estado de "analfabetismo funcional político".

A escola, enquanto instituição formadora, desempenha papel central nesse processo. Como aponta Dermeval Saviani, a educação nunca é neutra, ela se realiza no interior de uma determinada formação social e responde, consciente ou inconscientemente, aos interesses que a estruturam. Em "Escola e Democracia", Saviani demonstra que a educação pode tanto contribuir para a reprodução da sociedade existente quanto para a sua transformação. A educação é determinada pela sociedade, mas também reage sobre ela, podendo contribuir para sua transformação. "A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática." (Saviani, 2008, p. 66). Quando a escola se limita à transmissão de conteúdos descontextualizados, sem problematizar as condições concretas de vida dos estudantes, ela reforça a naturalização das desigualdades e contribui para o esvaziamento da dimensão política da educação. Esse esvaziamento tem consequências diretas sobre a forma como os jovens percebem a política. Reduzida a um conjunto de instituições distantes ou a práticas eleitorais formais, a política deixa de ser compreendida como espaço de ação e passa a ser vista como algo alheio à experiência cotidiana. Tal compreensão reforça o afastamento dos jovens do debate público e consolida a ideia de que suas vozes não possuem relevância no mundo comum.

É nesse ponto que o pensamento de Hannah Arendt se torna fundamental para aprofundar a análise da marginalização política juvenil. Para Arendt, a política não se confunde com administração, governo ou burocracia (Arendt, 2010). Ela se realiza no

espaço da ação e da palavra, onde os indivíduos aparecem uns diante dos outros como seres singulares, capazes de iniciar algo novo. Em *A Condição Humana*, a autora afirma que “agir, no sentido mais amplo, significa tomar iniciativa, começar, pôr algo em movimento” (Arendt, 2010, p. 190). Essa capacidade de iniciar é, para Arendt, a essência da liberdade humana. Quando os jovens da rede pública de ensino são excluídos dos espaços onde a ação e a palavra são possíveis, ocorre uma forma profunda de marginalização, não apenas a negação de direitos formais, mas a negação da própria condição política.

Quando os jovens são excluídos dos espaços onde a ação e a palavra são possíveis, ocorre uma forma profunda de marginalização: não apenas a negação de direitos formais, mas a negação da própria condição política. A juventude passa a existir apenas como objeto de políticas públicas, e não como sujeito capaz de intervir no mundo. Essa exclusão é frequentemente naturalizada por discursos pedagógicos que tratam os estudantes como “imaturos demais” para a política, reforçando uma separação artificial entre formação escolar e vida pública. Arendt alerta para os perigos desse afastamento, ao afirmar que a perda do espaço público compromete a própria realidade do mundo comum (Arendt, 2010). Em *A Promessa da Política*, a filósofa, observa que ser privado de participação no mundo comum é uma das formas mais radicais de desumanização, a marginalização política, nesse sentido, não é apenas uma questão institucional, mas uma experiência existencial, que afeta profundamente a forma como os indivíduos se percebem e se relacionam com os outros.

A desnaturalização da marginalização política entre os jovens da rede pública exige, portanto, uma mudança de perspectiva, é preciso compreender que o afastamento dos jovens da política não é uma escolha individual isolada, mas o resultado de um conjunto de práticas sociais que produzem silêncio, invisibilidade e descrédito. A escola pública, longe de ser um espaço neutro, está no centro desse processo, podendo tanto reforçar quanto questionar as hierarquias que estruturam a sociedade brasileira. Ao articular as contribuições de Jessé Souza, Saviani e Hannah Arendt, este trabalho busca evidenciar que a marginalização política juvenil é um fenômeno socialmente construído, sustentado por mecanismos simbólicos e institucionais que operam de forma muitas vezes invisíveis. Desnaturalizar essa marginalização significa tornar visíveis tais mecanismos, rompendo com discursos que culpabilizam os jovens e abrindo espaço para pensar a educação como prática política capaz de reconstruir o vínculo entre juventude, escola e

mundo comum.

A marginalização política juvenil não deve ser compreendida como simples escolha individual ou resultado espontâneo do desinteresse dos jovens pela esfera pública. O afastamento político frequentemente observado entre estudantes da rede pública é produzido historicamente por estruturas sociais, econômicas e simbólicas que operam na formação das subjetividades. Nesse sentido, aquilo que inicialmente poderia ser interpretado como “autoexclusão” corresponde, na realidade, à interiorização de processos sociais de deslegitimação política, humilhação social e exclusão simbólica. A subjetividade do jovem é atravessada por dispositivos institucionais, educacionais e culturais que antecedem sua própria percepção de pertencimento ao espaço público.

A interiorização da marginalização política pode ser compreendida como efeito dos dispositivos de poder que atravessam a formação social brasileira. Conforme demonstram as análises de (Foucault, 1975) acerca dos processos de subjetivação, os sujeitos não são produzidos fora das relações de poder, mas constituídos no interior delas. Da mesma forma, Jessé Souza evidencia que a desigualdade brasileira opera por meio da produção simbólica da subcidadania, conduzindo determinados grupos à internalização de sua própria desvalorização social. Assim, o afastamento político da juventude não constitui fenômeno espontâneo, mas resultado histórico de práticas sociais que produzem sujeitos politicamente deslegitimados.

1.1. A marginalização política e seus dispositivos.

Michel Foucault (1975), ao abordar os mecanismos de poder e os processos de subjetivação, destaca que a exclusão social e política age através de dispositivos disciplinares que não apenas controlam corpos, mas produzem subjetividades adaptadas à ordem dominante. Assim, muitos jovens passam a internalizar sua exclusão como algo “natural”, tornando-se sujeitos de si mesmos em moldes alienados da política, onde o poder produz realidade; produz domínios de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode obter entram nessa produção. O fenômeno da marginalização política, portanto, deve ser compreendido em duas dimensões: como exclusão objetiva imposta de fora para dentro, pelas estruturas sociais e como alienação

subjetiva cultivada de dentro para fora, muitas vezes sem resistência, pela própria juventude que, por múltiplas razões, abdica de sua inserção no mundo comum.

A compreensão dos dispositivos da marginalização política exige uma análise atenta dos mecanismos de poder que operam para além da repressão direta. Em (Foucault,1975) especialmente a partir de suas reflexões sobre poder, disciplina e processos de subjetivação, o poder não é concebido apenas como algo que proíbe ou exclui, mas como uma força produtiva que atravessa os corpos, os saberes e as instituições, moldando formas específicas de existência. Ao analisar os dispositivos disciplinares modernos, Foucault demonstra que a exclusão social e política não se realiza apenas por meio da negação explícita de direitos, mas sobretudo pela produção de subjetividades ajustadas à ordem dominante, capazes de internalizar normas, expectativas e limites como se fossem naturais. Nesse sentido, os dispositivos de poder atuam de maneira capilar, infiltrando-se no cotidiano das instituições, entre elas a escola, e produzindo modos de ser que tendem à adaptação, à obediência e ao silêncio político (Foucault, 1975). O jovem, inserido nesses dispositivos, aprende não apenas conteúdos, mas também formas específicas de se perceber no mundo: como alguém que deve se adequar, competir, aceitar avaliações e ocupar lugares previamente definidos. A marginalização política, assim, não é apenas imposta de fora para dentro, mas progressivamente incorporada pelos próprios sujeitos, que passam a compreender sua exclusão como resultado de incapacidade individual ou desinteresse pessoal, e não como efeito de estruturas sociais desiguais.

Michel Foucault, possibilita observar o caráter produtivo do poder ao analisarmos que o poder produz realidade; produz domínios de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode obter entram nessa produção. Essa análise é decisiva para compreender como a juventude pode ser conduzida a uma forma de alienação política que não depende da coerção direta, mas da constituição de sujeitos que se autorregulam, se autoculpabilizam e, muitas vezes, abdicam da ação política antes mesmo de tentar exercê-la. O jovem marginalizado politicamente não é apenas aquele que é excluído, mas aquele que aprende a não se reconhecer como parte legítima do espaço público. Dessa forma, o fenômeno da marginalização política deve ser compreendido em pelo menos duas dimensões indissociáveis. Por um lado, trata-se de uma exclusão objetiva, imposta de fora para dentro, por estruturas sociais, econômicas e institucionais que limitam o acesso dos jovens aos espaços de decisão e participação. Por

outro, manifesta-se como uma alienação subjetiva, produzida de dentro para fora, na medida em que os próprios jovens, atravessados por dispositivos disciplinares, passam a naturalizar sua ausência do mundo político, reproduzindo práticas de silêncio, conformismo ou indiferença. A desnaturalização dessa dupla dimensão estrutural e subjetiva é condição fundamental para recolocar a juventude como sujeito político capaz de agir, falar e intervir no mundo comum.

A análise da marginalização política na rede pública de ensino brasileira entre os jovens ganha uma densidade analítica superior quando operamos através do conceito de dispositivo, compreendido como uma rede heterogênea que abrange discursos, instituições, leis e enunciados científicos que atuam na gestão e no controle das subjetividades. Ao articularmos essa categoria com o pensamento de Dermeval Saviani e Jessé Souza, percebemos que a marginalização não é um acidente de percurso, mas o resultado de um dispositivo de poder perfeitamente funcional que opera na intersecção entre a pedagogia e a sociologia.

Para (Saviani, 2008) a escola pública, quando esvaziada de seus conteúdos universais, funciona como um dispositivo de marginalidade cultural que desarma o oprimido, enquanto para (Souza, 2015) a estrutura social brasileira atua como um dispositivo de humilhação que produz a subcidadania. A marginalização política é, portanto, o efeito de superfície dessa rede complexa que naturaliza a exclusão e transforma o jovem da rede pública em um sujeito politicamente inoperante, confinado a uma existência onde a ação é substituída pela mera sobrevivência biológica e pela obediência institucionalizada.

No pensamento de (Saviani, 2008) especificamente em sua obra *Escola e Democracia*, o dispositivo da marginalização atua através da negação do acesso ao saber elaborado, o que ele denomina como a função política da educação. A partir dessa leitura, pode-se compreender que a marginalização educacional e política não se restringe à exclusão formal do acesso à escola, mas também se manifesta no interior do próprio processo educativo. Nessa perspectiva interpretativa, o mecanismo da marginalização manifesta-se quando determinados estudantes são privados do acesso ao saber elaborado e aos instrumentos intelectuais historicamente produzidos pela humanidade. Conforme argumenta Dermeval Saviani (2008), a função social da escola consiste justamente em socializar esse patrimônio cultural, possibilitando aos sujeitos apropriarem-se dos

conhecimentos necessários para compreender e transformar a realidade. Desse modo, a marginalização não pode ser compreendida apenas como a exclusão física da escola ou a interrupção da trajetória escolar. Ela também se configura quando o estudante, embora formalmente incluído no sistema educacional, tem seu acesso ao conhecimento crítico, à reflexão filosófica e às condições de participação na vida pública limitado por práticas pedagógicas, currículos empobrecidos ou processos educativos que privilegiam a mera adaptação em detrimento da formação da autonomia.

Nessa condição, a marginalização assume uma dimensão política e epistemológica, pois restringe o desenvolvimento da capacidade de julgar, deliberar e agir no mundo comum, contribuindo para a naturalização das desigualdades e para o enfraquecimento da experiência democrática., mas a uma exclusão dentro da escola por meio de pedagogias que, sob o pretexto de respeitar a realidade do aluno, acabam por privá-lo dos instrumentos intelectuais necessários para a luta política. O dominado não se liberta se não dominar aquilo que os dominantes dominam. “O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder.” (Saviani, 2008, p. 05) destacando que o acesso à ciência, à filosofia e à linguagem culta é uma condição essencial para a superação da marginalidade. Quando o dispositivo escolar privilegia o saber espontâneo em detrimento do saber sistematizado, ele está, na verdade, ratificando a marginalização política do estudante, pois o confina ao senso comum, que é fragmentário e facilmente manipulável pela ideologia hegemônica. A escola torna-se, assim, um dispositivo que produz a "marginalidade cultural", garantindo que o jovem da rede pública permaneça à margem dos centros de decisão por não possuir os códigos de poder que o saber elaborado proporciona.

A partir dessa formulação, entende-se que a escola pode assumir um papel contraditório, ao mesmo tempo em que possui potencial emancipador, também pode contribuir para a reprodução das desigualdades sociais quando não garante aos estudantes das classes populares o acesso efetivo ao conhecimento sistematizado. Desse modo, determinadas práticas pedagógicas que reduzem o ensino ao saber espontâneo ou ao cotidiano imediato dos estudantes acabam limitando as possibilidades de formação crítica e participação política. Assim, pode-se interpretar que a marginalização política da juventude da rede pública relaciona-se diretamente à negação das condições intelectuais necessárias para a compreensão crítica da realidade. A exclusão educacional deixa então

de ser apenas escolar e passa a assumir uma dimensão política, produzindo sujeitos formalmente incluídos no sistema educacional, mas materialmente afastados das possibilidades efetivas de participação no mundo comum.

A partir da análise desenvolvida nesta pesquisa, é possível estabelecer um diálogo entre a perspectiva pedagógica de Dermeval Saviani e as contribuições de Jessé Souza, sem desconsiderar as especificidades de cada autor. Nessa interpretação, a marginalização pode ser compreendida como um dispositivo social que ultrapassa a dimensão do acesso à escolarização, sustentando-se por processos de produção da subcidadania e de reprodução da humilhação social. Essa articulação teórica, construída no âmbito desta investigação, permite compreender que a exclusão política não resulta apenas da privação de direitos formais, mas também da limitação das condições materiais, culturais e simbólicas necessárias para que os sujeitos participem criticamente da vida pública.

Nessa perspectiva, a exclusão não opera apenas no plano econômico, mas também na construção simbólica de sujeitos considerados inferiores, incapazes ou socialmente desprovidos de reconhecimento. A marginalização atua, portanto, por meio de mecanismos que naturalizam desigualdades e produzem indivíduos afastados das condições efetivas de participação política e pertencimento ao espaço público. Segundo essa compreensão, a humilhação social desempenha papel central na consolidação da subcidadania, pois conduz determinados grupos à interiorização de sentimentos de inadequação, invisibilidade e desvalorização. O sujeito marginalizado passa, muitas vezes, a perceber sua própria exclusão como algo natural ou inevitável, reproduzindo subjetivamente as estruturas históricas de desigualdade que o atravessam. Desse modo, o dispositivo da marginalização não apenas exclui externamente, mas também produz formas de subjetividade marcadas pela limitação das possibilidades de ação política, reconhecimento social e participação democrática.

Em, (Souza, 2017) a sociedade brasileira é estruturada por um dispositivo escravocrata que se modernizou, mas que mantém a lógica de exclusão ontológica da "ralé". Em sua obra *A Elite do Atraso*, destaca-se que a humilhação social é o dispositivo que convence o indivíduo de sua própria inferioridade, operando de forma a internalizar no oprimido a ideia de que ele é desprovido de valor e de dignidade política. O jovem da escola pública é frequentemente inserido em um conjunto de práticas e discursos que

contribuem para sua estigmatização e invisibilização social. Esse processo favorece a internalização de disposições marcadas pela conformidade, pela baixa expectativa de reconhecimento e pela limitação das possibilidades de participação política, configurando aquilo que Jessé Souza identifica como uma das expressões da subcidadania na sociedade brasileira. A marginalização política é a face visível desse dispositivo de humilhação, onde o jovem desiste de agir no espaço público porque foi convencido, através de mecanismos simbólicos e institucionais, de que a política é um domínio reservado às elites que possuem o capital cultural e o reconhecimento social que lhe foram negados.

A articulação entre Saviani e Souza revela que o dispositivo da marginalização é bifronte: ele atua na privação do conhecimento e na destruição da autoestima política. A marginalização política do jovem da rede pública é o resultado de uma escola que instrumentaliza o pensar e de uma sociedade que humilha. O conceito de dispositivo nos permite ver que esses dois processos não são isolados, mas se reforçam mutuamente na produção de um sujeito apático e desalentado. A desnaturalização dessa condição exige uma ruptura com esse dispositivo através de uma pedagogia histórico-crítica que recupere o rigor intelectual e de uma sociologia crítica que denuncie as estruturas de humilhação. Somente ao compreender que sua marginalização é o efeito de um dispositivo de poder deliberado, o jovem poderá transformar sua condição de objeto em sujeito de ação. A filosofia política, nesse sentido, deve atuar como um contra-dispositivo, fornecendo as ferramentas conceituais para que o jovem expulse o opressor internalizado e reivindique seu lugar de direito no mundo comum, transformando a escola pública de um local de marginalização em um espaço de insurgência democrática e de libertação subjetiva.

A análise da marginalização política da inserida na rede pública de ensino brasileira atinge seu ápice teórico quando compreendida através da lente da microfísica do poder de Michel Foucault, articulada dialeticamente com a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani e a sociologia da subcidadania de Jessé Souza. Para (Foucault, 1975) o poder não é uma substância que se possui, mas uma rede de relações que atravessa todo o corpo social, operando através de dispositivos que produzem saberes e subjetividades. Ao transpomos essa categoria para a realidade educacional brasileira, percebemos que a marginalização política é o efeito de um dispositivo biopolítico que gere a vida e a morte simbólica dos jovens periféricos. Este dispositivo atua em duas frentes complementares, na gestão do saber, conforme denunciado por Saviani, e na gestão da dignidade, conforme analisado por Souza. A escola pública, nesse contexto, funciona como uma instituição de

sequestro que, ao invés de emancipar, muitas vezes atua na normalização da exclusão, transformando a marginalidade em um destino biológico e social aparentemente natural, que a filosofia tem o dever urgente de desnaturalizar.

No pensamento de Michel Foucault, o conceito de dispositivo é fundamental para entendermos como a marginalização é fabricada. Em *Microfísica do Poder*, (Foucault, 1975) nos mostra que o poder é disciplinar e estrutura-se através da vigilância e do adestramento dos corpos, visando torná-los dóceis e úteis. A marginalização política do jovem da rede pública é, portanto, uma forma de docilização, ao ser privado do saber elaborado, conforme a tese de (Saviani, 2008) o jovem é mantido em um estado de menoridade intelectual que o impede de contestar as estruturas de dominação. Saviani, em *Escola e Democracia*, argumenta que a marginalidade cultural é o cimento da marginalidade social, afirmando que "o dominado não se liberta se não dominar aquilo que os dominantes dominam" (Saviani, 2008, p.45). Sob a ótica foucaultiana, a negação desse saber é uma técnica de poder que confina o estudante ao senso comum, impedindo a formação de uma consciência crítica que poderia desestabilizar o dispositivo de governo das condutas. A escola torna-se um laboratório de subcidadania onde o silenciamento pedagógico é a precondição para o silenciamento político.

Essa engrenagem de poder ganha contornos ainda mais obscuros quando integrada à sociologia de Jessé Souza, que descreve a produção da "ralé" como o resultado de um dispositivo de humilhação social que atravessa a história brasileira. (Souza, 2017) em *A Elite do Atraso*, destaca que a humilhação é o dispositivo que convence o indivíduo de sua própria inferioridade, operando de forma a internalizar no oprimido o olhar do opressor. Articulando Souza com Foucault, percebemos que a humilhação social é uma tecnologia política do corpo que produz um habitus de submissão. O jovem da rede pública não é apenas excluído dos recursos; ele é produzido como um sujeito que se sente indigno de participar do espaço público. A marginalização política é, assim, a coroação de um processo de subjetivação que retira do indivíduo a sua potência de agir, transformando-o em um "subcidadão" que aceita a sua condição como um fato da natureza. A articulação entre a privação do saber em Saviani e os processos de humilhação social analisados por Jessé Souza possibilita interpretar, à luz do pensamento foucaultiano, uma espécie de "anatomia política" da exclusão, na qual a marginalidade deixa de atuar apenas externamente e passa a inscrever-se na própria constituição subjetiva do jovem.

A análise dos dispositivos da marginalização política exige uma abordagem que articule os mecanismos de poder, os processos de produção da desigualdade e o papel das instituições educacionais na formação dos sujeitos. Nesse sentido, o pensamento de Michel Foucault, quando aproximado das contribuições de Jessé Souza e Dermeval Saviani, permite compreender a marginalização política da juventude como um fenômeno simultaneamente estrutural, simbólico e subjetivo. Em (Foucault, 1996) o poder não se apresenta apenas como instância repressiva, mas como uma força produtiva que atravessa os corpos, os saberes e as práticas sociais. Ao operar por meio de dispositivos disciplinares, o poder produz modos de subjetivação que conduzem os indivíduos a se ajustarem às normas vigentes, muitas vezes sem a necessidade de coerção explícita. Esses dispositivos não apenas regulam comportamentos, mas constroem identidades e expectativas, definindo quem pode falar, agir e ocupar legitimamente o espaço público.

Essa perspectiva foucaultiana dialoga com a análise de Jessé Souza sobre a naturalização da desigualdade no Brasil. Ao investigar os fundamentos morais da dominação social, (Souza, 2017) demonstra que a marginalização não se sustenta apenas pela precariedade material, mas pela construção simbólica de hierarquias que classificam determinados grupos como menos valiosos socialmente. O conceito de subcidadania expressa justamente essa condição na qual indivíduos são formalmente reconhecidos como cidadãos, mas material e simbolicamente excluídos do pleno exercício da cidadania. Nesse quadro, os dispositivos de poder analisados por Foucault encontram ressonância na forma como a sociedade brasileira produz sujeitos que internalizam sua posição subalterna como algo natural, justo ou merecido. A juventude das classes populares, especialmente aquela inserida na escola pública, é atravessada por esses processos de forma intensa. Os dispositivos disciplinares não apenas regulam seus corpos e comportamentos, mas contribuem para a formação de uma autoimagem marcada pela desvalorização e pela deslegitimação política. Assim, a marginalização política deixa de ser percebida como resultado de estruturas sociais desiguais e passa a ser vivenciada como incapacidade individual, desinteresse ou inadequação. Trata-se de uma forma de alienação política profundamente enraizada, na qual o jovem é conduzido a abdicar de sua participação no mundo comum antes mesmo de reconhecê-la como possibilidade.

É nesse ponto que a contribuição de Dermeval Saviani se torna fundamental para compreender o papel da escola nesse processo. Ao afirmar que a educação é uma mediação histórica situada em uma determinada formação social, (Saviani, 2008)

demonstra que a escola pode tanto reproduzir quanto questionar as desigualdades existentes. A escola, nesse caso, torna-se um espaço privilegiado de naturalização da marginalização política, ao transformar desigualdades estruturais em diferenças individuais de desempenho e comportamento. (Saviani, 2008) alerta que essa dinâmica compromete profundamente o sentido democrático da educação, pois impede que os estudantes tenham acesso ao conhecimento necessário para compreender criticamente a sociedade em que vivem. Sem esse acesso, a formação política se esvazia, e a juventude é preparada para ocupar posições subalternas no espaço social, aceitando-as como destino. A marginalização política, portanto, não se limita à exclusão dos processos formais de decisão, mas se enraíza na própria formação dos sujeitos, produzindo uma adesão passiva à ordem vigente.

Ao tentar aproximar Foucault, Jessé Souza e Saviani, torna-se possível compreender a marginalização política que habita a rede pública de ensino como um fenômeno que articula exclusão objetiva e alienação subjetiva. De um lado, estruturas sociais, econômicas e institucionais limitam o acesso dos jovens aos espaços de participação política; de outro, dispositivos de poder e hierarquias simbólicas produzem sujeitos que internalizam essa exclusão como algo natural. A escola ocupa um lugar estratégico nesse processo, podendo funcionar tanto como instância de reprodução quanto como espaço de desnaturalização. A desnaturalização da marginalização política, nessa perspectiva, exige uma ruptura consciente com os dispositivos que produzem o silêncio e a adaptação. Implica reconhecer que a exclusão existente na rede pública de ensino não é resultado de falhas individuais, mas de uma engrenagem social complexa que opera simultaneamente sobre os corpos, as consciências e as instituições. Ao tornar visíveis esses mecanismos, a filosofia política, articulada à crítica sociológica e educacional, cria condições para que a juventude se reconheça como sujeito político capaz de agir, falar e transformar o mundo comum.

Portanto, ao buscarmos construir uma análise entre Foucault, Saviani e Souza nos permite concluir que a marginalização política é uma arquitetura de poder sofisticada que opera na intersecção entre o saber e o ser. A desnaturalização dessa condição exige uma ruptura com esse dispositivo através de uma práxis que recupere tanto o rigor intelectual quanto a dignidade ontológica do jovem. A filosofia política no Ensino Médio deve atuar como um contra-dispositivo, uma ferramenta de insurgência que permita ao estudante decifrar as micro-relações de poder que o mantêm à margem. Como afirma

(Foucault, 1975), "onde há poder, há resistência", e a resistência, neste caso, começa na sala de aula, através da apropriação do saber universal e da denúncia das estruturas de humilhação. Superar a marginalização política significa, em última instância, transformar a escola pública de um aparelho de normalização em um espaço de criação de novas formas de vida e de ação política, onde o jovem deixe de ser um objeto de governo para se tornar o sujeito de sua própria história e do mundo comum.

1.2. A naturalização e a desnaturalização da marginalização política.

A reflexão de Dermeval Saviani em sua obra “Escola e Democracia” constitui um dos aportes mais consistentes para compreender o papel da escola na produção e na possível superação da marginalização política no contexto brasileiro entre os jovens do ensino público. Ao problematizar a relação entre educação e democracia, (Saviani, 2008) desloca o debate educacional do campo da neutralidade técnica para o terreno das disputas sociais, evidenciando que a escola está profundamente implicada na forma como os sujeitos se inserem ou são afastados da vida pública. Nesse sentido, sua obra oferece uma chave teórica decisiva para compreender como a marginalização política pode ser naturalizada no interior da instituição escolar e, ao mesmo tempo, como pode ser desnaturalizada a partir de uma prática educativa crítica. (Saviani, 2008) parte da constatação de que a escola moderna nasce em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais.

Por isso, não pode ser pensada como um espaço homogêneo ou igualitário em si mesma. Ao contrário, o autor afirma que a educação escolar é determinada, em última instância, pelas condições sociais em que se desenvolve (Saviani, 2008). Essa afirmação rompe com a ideia de que a escola seria um ambiente isolado das contradições sociais e permite compreender que as desigualdades que atravessam a sociedade tendem a se reproduzir no interior do espaço escolar, inclusive no que diz respeito à formação política dos estudantes. A partir das reflexões de Dermeval Saviani em Escola e Democracia, pode-se compreender que a marginalização educacional não se limita à exclusão formal do acesso à escola, mas também se manifesta na restrição ao saber sistematizado e historicamente elaborado.

Nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Nesse sentido, a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, converte-se num fator de marginalização já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar. (Saviani, 2008, p. 4-5)

A naturalização da marginalização política ocorre quando a escola transforma desigualdades históricas em diferenças individuais, atribuindo ao aluno a responsabilidade exclusiva por seu desempenho, comportamento ou participação. (Saviani, 2008) critica duramente essa lógica ao denunciar as pedagogias que, sob o discurso da democratização, acabam por legitimar a exclusão. Em *Escola e Democracia*, o autor observa que determinadas concepções pedagógicas acabam por reforçar a marginalização dos alunos das classes populares, na medida em que não lhes asseguram o acesso efetivo aos conteúdos culturais, (Saviani, 2008). Quando o acesso ao conhecimento sistematizado é negado ou precarizado, nega-se também a possibilidade de participação consciente na vida social e política. Essa dinâmica afeta diretamente os jovens da rede pública de ensino.

Pesquisas empíricas desenvolvidas no contexto do Ensino Médio brasileiro têm evidenciado que a qualidade das relações estabelecidas no cotidiano escolar, as oportunidades de participação e o sentimento de pertencimento constituem dimensões fundamentais da experiência educativa dos jovens. Em estudo realizado com estudantes de uma escola pública da Rede Estadual de Ensino, Boff e Bianchi (2022)¹ demonstraram que o fortalecimento do sentimento de pertencimento está diretamente relacionado à ampliação da participação estudantil, ao reconhecimento das experiências juvenis e à possibilidade de os estudantes influenciarem a vida da escola. As autoras argumentam que, quando a participação deixa de ser meramente formal e passa a integrar efetivamente o cotidiano escolar, os estudantes desenvolvem maior identificação com a instituição e maior compromisso com a coletividade. Em perspectiva semelhante, Martins e Dayrell (2022)², ao investigarem a atuação de grêmios estudantis em uma escola pública de Ensino Médio, evidenciam que a participação juvenil é frequentemente tensionada pela

¹ BOFF, Daiane Scopel; BIANCHI, Manola. Participação estudantil e pertencimento escolar: caminho para o fortalecimento da escola pública. *Quaestio Revista de Estudos em Educação*, v. 24, 2022. Pesquisa qualitativa realizada com estudantes do Ensino Médio da rede pública estadual, mostrando a relação entre participação e pertencimento.

² MARTINS, Francisco André Silva; DAYRELL, Juarez. Juventude e participação na escola: disputas e relações no cotidiano escolar. *Latin American Journal of Development*, v. 4, n. 1, 2022. Pesquisa sobre grêmios estudantis em escola pública de Ensino Médio, evidenciando os limites e as potencialidades da participação juvenil.

estrutura escolar. Os autores demonstram que, embora os jovens manifestem interesse em participar das decisões que afetam sua vida escolar, encontram limites impostos por relações hierárquicas e por modelos de gestão que ainda privilegiam formas verticalizadas de organização. Nessas condições, a escola tende a reconhecer prioritariamente o estudante em sua condição de aluno, restringindo o reconhecimento de sua condição de sujeito social e político.

Saviani ajuda a compreender esse fenômeno ao enfatizar que a democracia não pode ser reduzida a um princípio abstrato. Logo podemos ter a percepção que não há democracia sem igualdade de condições no acesso ao saber, pois esta forma de análise é fundamental para o conceito de marginalização política que esta dissertação desenvolve. Se o conhecimento é condição para a participação política, a negação desse acesso produz sujeitos formalmente incluídos, mas materialmente excluídos do exercício da cidadania. A escola que não garante esse acesso contribui, ainda que involuntariamente, para a produção de uma juventude politicamente marginalizada. Ao mesmo tempo, Saviani não concebe a escola apenas como espaço de reprodução. Sua análise é atravessada por uma perspectiva crítica que reconhece a possibilidade de transformação. A partir dessa formulação, entende-se que a educação não pode ser interpretada de maneira mecanicista, como simples reflexo passivo das estruturas sociais. Embora condicionada historicamente pelas relações de poder e desigualdade, a escola também possui capacidade de interferir criticamente na realidade social ao possibilitar o acesso ao saber elaborado e à formação intelectual dos sujeitos.

Essa ambivalência é central para a noção de desnaturalização da marginalização política. Ao assumir conscientemente seu papel histórico, a escola pode romper com práticas que naturalizam a exclusão e criar condições para que os jovens compreendam criticamente sua inserção na sociedade. Nessa perspectiva interpretativa, compreende-se que a marginalização política da juventude não decorre apenas da exclusão formal do espaço escolar, mas também da limitação do acesso aos conhecimentos necessários para a compreensão crítica do mundo social. Quando a escola restringe o contato dos estudantes das classes populares com o saber sistematizado, ela tende a reforçar processos históricos de exclusão. Por outro lado, ao garantir o acesso ao conhecimento filosófico, científico e cultural, a educação pode contribuir para o fortalecimento da autonomia intelectual e da participação política dos sujeitos.

A desnaturalização, nesse sentido, não ocorre por meio de discursos moralizantes sobre cidadania ou participação, mas pela apropriação crítica do conhecimento. (Saviani, 2008) sustenta que a função social da escola é possibilitar o acesso ao saber sistematizado, pois é esse saber que permite aos sujeitos compreenderem a realidade para além das aparências imediatas. Ao se apropriar do conhecimento historicamente produzido, o jovem passa a perceber que a ordem social não é natural, mas construída, e que, portanto, pode ser questionada e transformada. Quando articulada às evidências empíricas sobre a marginalização vivida pelos jovens da rede pública como a exclusão dos espaços de decisão escolar, a ausência de escuta institucional e a redução da escola a um espaço de controle e avaliação, a reflexão de Saviani ganha ainda mais força. A marginalização política aparece, então, como resultado de uma engrenagem que combina desigualdade social, práticas escolares excludentes e discursos que responsabilizam o indivíduo por sua própria exclusão.

Nesse cenário, a escola assume um papel decisivo: ou contribui para a naturalização da marginalização política, ao reproduzir hierarquias sociais e silenciar a juventude, ou se afirma como espaço de desnaturalização, ao possibilitar a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e se reconhecer como agentes políticos. A partir de Saviani, torna-se possível afirmar que a democratização da educação não é apenas uma questão de acesso físico à escola, mas de acesso efetivo às condições que tornam a participação política possível. Assim, ao relacionar educação e democracia, (Saviani, 2008) oferece fundamentos teóricos sólidos para compreender a marginalização política juvenil como um fenômeno histórico, social e educacionalmente produzido. Sua obra contribui decisivamente para o objetivo desta dissertação ao demonstrar que a exclusão política dos jovens não é um destino natural, mas o resultado de escolhas institucionais e pedagógicas que podem e devem ser questionadas. A desnaturalização da marginalização política passa, portanto, pela reafirmação do papel crítico da escola pública na formação de sujeitos capazes de pensar, julgar e agir no mundo comum.

Dermeval Saviani oferece fundamentos teóricos sólidos para compreender a marginalização política entre os jovens da rede pública de ensino como um fenômeno histórico, social e educacionalmente produzido porque sua concepção de educação rompe, de maneira radical, com leituras naturalizantes da desigualdade e da exclusão. Em sua obra, *Escola e Democracia*, a marginalização não aparece como resultado de falhas individuais, déficits culturais ou desinteresse dos sujeitos, mas como efeito de uma

organização social profundamente desigual que se reproduz por meio das instituições, entre elas a escola. Esse deslocamento teórico é decisivo, pois retira a marginalização do campo da culpabilização individual e a reinsere no plano das determinações históricas e estruturais. Um primeiro fundamento teórico central em Saviani é a compreensão da educação como mediação histórica. Para (Saviani, 2008), a escola não é uma instância autônoma nem neutra, mas uma mediação entre o indivíduo e a totalidade social. Isso significa que a experiência escolar é atravessada pelas contradições da sociedade em que está inserida. A marginalização política, nessa perspectiva, não nasce na escola, mas encontra nela um espaço privilegiado de reprodução quando as desigualdades sociais não são problematizadas. Ao conceber a educação como prática social historicamente situada, Saviani permite compreender que a exclusão política dos jovens é produzida por processos sociais concretos, e não por incapacidades naturais.

Um segundo fundamento teórico fundamental é a crítica à neutralidade da escola e das pedagogias dominantes. (Saviani, 2008) demonstra que a ideia de neutralidade educacional funciona como um dispositivo ideológico que encobre a função social da escola na reprodução das desigualdades. Quando a escola se apresenta como espaço puramente técnico, ela naturaliza a marginalização ao transformar desigualdades sociais em diferenças de desempenho, comportamento ou mérito. No plano político, isso significa que os jovens das classes populares são levados a interpretar sua exclusão da vida pública como algo normal ou inevitável, internalizando uma posição de subalternidade. Saviani fornece, assim, um fundamento teórico decisivo para compreender a marginalização política como resultado de práticas institucionais que se apresentam como neutras, mas operam politicamente.

O terceiro fundamento teórico diz respeito à centralidade do acesso ao conhecimento sistematizado como condição para a democracia. (Saviani, 2008) sustenta que não há participação política efetiva sem acesso aos instrumentos culturais produzidos historicamente. O conhecimento, em sua concepção, não é um adorno da educação, mas sua função social essencial. Quando a escola nega ou precariza esse acesso, ela produz sujeitos formalmente escolarizados, mas politicamente fragilizados, incapazes de compreender criticamente a sociedade e de intervir nela. A marginalização política juvenil, nesse sentido, aparece como consequência direta de uma escolarização que não garante as condições cognitivas e simbólicas necessárias à participação cidadã.

Outro fundamento central em Saviani é sua crítica às pedagogias adaptativas, que, ao enfatizarem a adequação do aluno ao meio, acabam por legitimar a ordem social existente. Essas pedagogias, ao invés de questionarem as condições que produzem a desigualdade, ajustam o sujeito a elas. No plano político, isso significa formar jovens preparados para aceitar sua posição social, e não para problematizá-la. (Saviani, 2008) demonstra que esse tipo de formação contribui para a naturalização da marginalização política, pois educa para a conformidade e não para a consciência histórica. Esse fundamento é crucial para compreender por que a exclusão política juvenil muitas vezes se manifesta como apatia ou afastamento voluntário da esfera pública.

Um quinto fundamento teórico relevante é a concepção de democracia como prática material e não apenas formal. Para (Saviani, 2008), a democracia não se esgota em direitos abstratos ou procedimentos institucionais; ela exige condições concretas de participação. A desigualdade educacional, portanto, compromete diretamente a democracia, pois impede que todos tenham acesso real às condições de intervenção política. A marginalização política juvenil, sob essa ótica, não é uma falha do sistema democrático, mas um de seus sintomas mais evidentes em uma sociedade marcada pela desigualdade estrutural.

Por fim, Saviani oferece um fundamento teórico decisivo ao afirmar a possibilidade de transformação da escola. Embora reconheça seu papel na reprodução das desigualdades, o autor não reduz a instituição escolar a esse papel. Ao contrário, sustenta que a escola pode se tornar um espaço de desnaturalização da marginalização quando assume conscientemente sua função crítica. Esse fundamento é central para esta dissertação, pois permite compreender a educação não apenas como parte do problema, mas como parte da solução. A marginalização política juvenil, sendo historicamente produzida, pode ser historicamente enfrentada.

Dessa forma, os fundamentos teóricos de Dermeval Saviani que sustentam a compreensão da marginalização política entre os jovens da rede pública de ensino como fenômeno histórico, social e educacionalmente produzido podem ser sintetizados em cinco eixos: a educação como mediação histórica; a crítica à neutralidade escolar; a centralidade do acesso ao conhecimento; a denúncia das pedagogias adaptativas; e a concepção material de democracia. Esses fundamentos permitem deslocar a marginalização política do campo da naturalização para o da crítica, abrindo espaço para

pensar a escola pública como um território estratégico de desnaturalização da exclusão e de formação de sujeitos políticos capazes de compreender, julgar e agir no mundo comum. A imersão na obra de Dermeval Saviani, especificamente em seu texto seminal *Escola e Democracia*, revela uma das mais potentes arquiteturas teóricas para a compreensão e o enfrentamento da marginalização política na rede pública de ensino brasileira. Em (Saviani, 2008), a educação não é um fenômeno isolado ou neutro, mas uma mediação fundamental no seio da prática social global, o que implica que a marginalização política do jovem estudante não é um acidente biológico ou uma fatalidade sociológica, mas o resultado de um processo pedagógico que, ao longo da história, tem naturalizado a exclusão através do esvaziamento do saber. O autor nos convoca a uma análise dialética das teorias da educação, demonstrando que a marginalidade é produzida tanto pela exclusão da escola quanto pela exclusão dentro da escola, e que a única possibilidade de desnaturalização dessa condição reside na apropriação do saber elaborado como ferramenta de luta e de inserção no mundo comum.

A naturalização da marginalização política encontra suas raízes no que (Saviani, 2008) classifica como teorias não-críticas da educação, que compreendem a sociedade como um todo harmonioso e a marginalidade como um desvio individual a ser corrigido. Na Pedagogia Tradicional, a marginalidade era vista como ignorância, e a escola tinha a função de difundir a instrução para equalizar a sociedade; contudo, ao não considerar as condições sociais de produção dessa ignorância, a escola acabava por ratificar a exclusão daqueles que não possuíam o capital cultural prévio. Já na Escola Nova, o foco deslocou-se do conteúdo para o processo, priorizando o "aprender a aprender" e a adaptação do aluno ao meio social. (Saviani, 2008) denuncia que essa mudança representou um recuo democrático, pois, sob o pretexto de respeitar a espontaneidade do aluno, a escola deixou de transmitir o conhecimento sistematizado às camadas populares. Em *Escola e Democracia*, percebemos categoricamente que se os membros das camadas populares não dominam o saber elaborado, eles não podem dominar as formas de organização e de luta que dependem desse saber, evidenciando que a marginalização política é a consequência direta de uma escola que, ao naturalizar a falta de conteúdo, desarma o oprimido perante o opressor.

A possibilidade de desnaturalização da marginalização política surge, portanto, com a Pedagogia Histórico-Crítica, que reconhece a educação como um instrumento de luta hegemônica. (Saviani, 2008) propõe que a função social da escola pública é garantir

o acesso ao saber universal, a ciência, a filosofia, a arte compreendendo que esses conhecimentos são patrimônios da humanidade que foram historicamente negados aos trabalhadores. A desnaturalização exige o que o (Saviani, 2008) denomina como a "Teoria da Curvatura da Vara": para corrigir a distorção da marginalidade, é preciso curvar a vara para o lado oposto, ou seja, para o lado do rigor intelectual, da disciplina e da densidade dos conteúdos. Saviani argumenta que a escola democrática não é aquela que facilita o caminho, mas aquela que instrumentaliza o aluno para que ele possa compreender e transformar a sua realidade social. Ao dominar o saber elaborado, o jovem da rede pública rompe com o senso comum fragmentário e incoerente, desenvolvendo uma consciência filosófica que lhe permite identificar a marginalização não como um fato da natureza, mas como uma construção política passível de ser subvertida.

Assim, a desnaturalização da marginalização juvenil implica tensionar os discursos que apresentam a exclusão como consequência inevitável da condição social dos estudantes da rede pública. Exige também romper com práticas educacionais que reduzem os jovens ao imediatismo do cotidiano e lhes negam o acesso aos instrumentos intelectuais necessários para interpretar criticamente a realidade. A partir da leitura de Saviani, entende-se que enfrentar a marginalização política pressupõe uma ação pedagógica consciente, crítica e historicamente comprometida com a democratização efetiva do saber e das condições de participação no mundo comum.

Portanto, a obra de Saviani nos da possibilidade de pensarmos que a marginalização política é combatida através da valorização da escola como espaço de transmissão de cultura e de formação do pensamento crítico. A desnaturalização da exclusão exige o reconhecimento de que o saber é poder, e que a negação desse saber às camadas populares é a forma mais sofisticada de mantê-las à margem do processo democrático. Como destaca (Saviani, 2008), a educação é uma atividade humana que se realiza na história e, como tal, é um processo de produção de humanidade, o que significa que a marginalização política é, em última instância, um processo de desumanização que a escola tem o dever ético de reverter. Ao promover o encontro do jovem com a herança cultural da humanidade, a pedagogia histórico-crítica transforma a escola pública de um aparelho de reprodução da subcidadania em um laboratório de cidadania ativa, onde a desnaturalização da marginalidade abre caminho para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e igualitária.

1.3. Evidências Empíricas sobre Educação e Juventude no Brasil.

Para além da fundamentação teórica centrada em Saviani, é essencial que a análise da marginalização política juvenil seja apoiada em evidências empíricas atualizadas, que revelem como os processos de exclusão educacional e social se manifestam concretamente no Brasil. Os dados mais recentes disponíveis por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do IBGE coletados e divulgados em 2023 e 2024 e de levantamentos complementares sobre a juventude demonstram que apesar de avanços na escolarização, persistem desigualdades estruturais significativas que impactam diretamente a possibilidade de participação política dos jovens. De acordo com a PNAD Contínua Educação 2023, 91,9% da população brasileira entre 15 e 17 anos estava frequentando a escola naquele ano, com maior participação na rede estadual (83,6%) e na rede pública em geral com quase 96% dos estudantes dessa faixa etária (IBGE, 2024). Esses números revelam que o acesso formal à escola está amplamente disseminado, mas não podem ser lidos isoladamente como um indicador de inclusão política. Frequência escolar não garante necessariamente participação crítica, pertencimento coletivo ou acesso ao repertório cultural necessário para a ação política.

Ao mesmo tempo, a série histórica dos indicadores educacionais aponta que, entre adolescentes de 15 a 17 anos, a taxa de frequência escolar se manteve em torno de 91,9% em 2023 abaixo de metas educativas preconizadas nacionalmente, indicando que uma parcela considerável de jovens ainda permanece à margem das experiências educativas formais mais qualificadas (IBGE, 2024). Um indicador particularmente relevante para a compreensão da marginalização política juvenil é o chamado grupo dos “nem-nem” jovens que não estudam nem trabalham. Segundo a PNAD Contínua, cerca de 19,8% dos jovens brasileiros de 15 a 29 anos não estudavam nem trabalhavam em 2023, totalizando cerca de 9,6 milhões de pessoas nessa faixa etária (IBGE, 2024). Esse dado é crucial porque revela que uma parcela expressiva da juventude está desconectada tanto do mundo educacional quanto do mundo do trabalho, circunstância que dificulta não apenas a ascensão socioeconômica, mas também a inserção nos espaços públicos de

discussão e decisão.

Além disso, levantamentos mais recentes sobre a relação entre juventude, educação e trabalho apontam que entre jovens de 18 a 24 anos, aproximadamente 20,4% não frequentavam a escola nem haviam concluído o ensino médio em 2023, e apenas 7,7% estavam cursando o ensino médio naquele ano (dados consolidados pela plataforma QEdu com base na PNAD Contínua 2023). Esses números reforçam a noção de que a permanência no sistema educacional e a conclusão do ciclo básico não são experimentados de maneira homogênea dentro da população jovem, criando desigualdades que têm implicações diretas sobre as oportunidades de participação política. Outros dados complementares refletem a persistência de desigualdades estruturais relacionadas à educação. Em 2024, levantamento (IBGE, 2025) mostrou que aproximadamente 72,6% dos estudantes de graduação no Brasil haviam cursado todo o ensino médio em escola pública, destacando a importância da escola pública como porta de entrada no ensino superior, mas também sugerindo que a maioria dos que chegam ao ensino superior provém de trajetórias educativas ainda marcadas por desigualdades de acesso e permanência (IBGE, 2025).

Complementando esse panorama quantitativo, o relatório Next Generation Brazil 2025, produzido pelo British Council a partir de uma abordagem de métodos mistos, com levantamento quantitativo, entrevistas em profundidade e grupos focais, evidencia a complexidade da relação dos jovens brasileiros com a política. Entre os participantes, 33% afirmaram não confiar em nenhuma instituição pública, indicando um distanciamento significativo em relação às estruturas políticas formais. Entretanto, esse distanciamento não deve ser interpretado simplesmente como apatia ou desinteresse, uma vez que os dados também revelam demandas concretas por maior participação e por políticas públicas capazes de responder às condições vivenciadas pela juventude. Entre as principais expectativas apresentadas pelos jovens estão a ampliação das oportunidades de trabalho e estágio (29%), a redução das desigualdades e da discriminação (28%) e a oferta de uma educação mais prática e articulada às demandas do mercado de trabalho (26%) (O'SULLIVAN; COELHO, 2025).

Esses achados mostram que a marginalização política não é apenas uma questão de acesso educacional, mas também de percepção, representatividade e confiança no sistema público e nas instituições democráticas. Esses dados empíricos demonstram que,

embora o Brasil tenha avançado em termos de acesso à educação formal, persistem desigualdades significativas na permanência, conclusão e qualidade da formação escolar, assim como na transição para o mundo do trabalho. Esses fatores estruturais não apenas limitam as condições materiais das trajetórias juvenis, mas também impactam a capacidade dos jovens de se integrarem ao mundo comum como agentes políticos plenos. Essa constatação empírica dialoga diretamente com os fundamentos teóricos de (Saviani, 2008) que afirma que o acesso ao conhecimento sistematizado é condição indispensável para a participação social e política, e com a crítica de que a escola não pode ser vista como neutra em meio a desigualdades sociais algo essencial para a compreensão da marginalização política juvenil como efeito de processos sociais e institucionais e, portanto, passível de ser desnaturalizado.

As evidências empíricas recentes sobre a juventude brasileira, especialmente aquelas produzidas a partir de 2023 por instituições como o IBGE e a PNAD Contínua, revelam que a marginalização política dos jovens da rede pública de ensino não pode ser compreendida como resultado de desinteresse individual ou falha moral, mas como expressão de um processo estrutural de exclusão social e educacional historicamente produzido. Os dados mostram que, embora a maioria dos jovens entre 15 e 17 anos esteja formalmente matriculada na escola, sobretudo na rede pública, essa presença institucional não se converte automaticamente em participação política, reconhecimento social ou inserção efetiva no mundo comum. A PNAD Contínua (2023) indica que aproximadamente 96% dos estudantes do ensino médio frequentam escolas públicas, o que reforça o papel central dessa instituição na formação da juventude brasileira. No entanto, o mesmo conjunto de dados revela índices persistentes de evasão, distorção, idade-série e abandono escolar, sobretudo entre jovens das camadas populares. Além disso, o contingente de jovens que não estudam nem trabalham cerca de 9,6 milhões de pessoas entre 15 e 29 anos evidencia um processo de afastamento simultâneo dos espaços formativos, produtivos e políticos, configurando uma condição de invisibilidade social que tem implicações diretas para a cidadania.

Esses dados empíricos dialogam diretamente com o pensamento de (Saviani, 2008) para quem a escola, em sociedades marcadas por profundas desigualdades, tende a operar de modo ambíguo, ao mesmo tempo em que se apresenta como promessa de democratização, pode funcionar como mecanismo de naturalização das desigualdades sociais e políticas. Em *Escola e Democracia*, Saviani demonstra que a exclusão

educacional não se dá apenas pela ausência da escola, mas também pela presença de uma escola esvaziada de conteúdo crítico, incapaz de garantir aos sujeitos o acesso ao saber sistematizado necessário para a compreensão das determinações históricas de sua própria condição. Nesse sentido, a marginalização política juvenil não se expressa apenas na ausência de participação formal em instâncias institucionais, mas na impossibilidade concreta de compreender-se como sujeito histórico, capaz de interpretar o mundo e agir sobre ele. Quando a escola pública se limita à transmissão fragmentada de conteúdos ou à preparação instrumental para avaliações externas, ela contribui para a formação de sujeitos adaptados à ordem vigente, e não para a constituição de cidadãos capazes de intervir no espaço público. Trata-se, portanto, de um processo de marginalização que se internaliza, convertendo-se em autopercepção de incapacidade, desvalorização da própria voz e afastamento da política como esfera legítima de ação.

Essa leitura é aprofundada quando articulada ao pensamento de Hannah Arendt, sobretudo à sua concepção de política como ação e aparição no mundo comum. Para (Arendt, 2010) a política só existe onde os indivíduos podem agir e falar entre iguais, revelando sua singularidade em um espaço público compartilhado. A exclusão dos jovens da possibilidade de ação seja pela precarização das condições materiais de vida, seja pela fragilidade da formação escolar implica sua exclusão do próprio mundo comum, reduzindo-os à condição de espectadores de decisões que afetam diretamente suas existências. Pesquisas empíricas recentes sobre socialização política de estudantes do Ensino Médio no Brasil indicam que a relação dos jovens com as instituições políticas é marcada por baixos níveis de confiança e por percepções de distanciamento em relação aos mecanismos formais de participação. Estudos realizados com estudantes da educação básica evidenciam que a escola desempenha um papel central na formação das disposições políticas juvenis, sendo que a ausência de experiências efetivas de participação democrática no cotidiano escolar tende a produzir percepções de baixa eficácia da ação política e de afastamento em relação às instituições públicas Severo e Weller, (2023)³.

Assim, ao articular os dados empíricos recentes com os fundamentos teóricos de (Saviani, 2008) e (Arendt, 2010) torna-se possível compreender a marginalização política juvenil como um fenômeno multidimensional: simultaneamente estrutural, educacional e

³ SEVERO, Ricardo Gonçalves; WELLER, Wivian. Socialização política de jovens no ensino médio. *Revista Cocar*, 2023.

subjetivo. A escola pública, situada no centro dessa tensão, pode tanto reproduzir a naturalização da exclusão quanto se constituir como espaço privilegiado de desnaturalização da marginalização política, desde que assuma conscientemente seu papel formativo no acesso ao conhecimento crítico e na criação de condições para a ação no mundo comum. Esse fechamento reforça a tese central desta dissertação: a marginalização política da juventude não é um dado natural da realidade social, mas um processo histórico que pode e deve ser questionado, interrompido e transformado a partir de práticas educativas que reconheçam os jovens como sujeitos de pensamento, ação e palavra. Nesta pesquisa, parto da ideia arendtiana de que a política emerge no espaço do aparecer entre os sujeitos para sustentar que a escola pública não é apenas um lugar de transmissão de conhecimentos, mas um espaço potencial de constituição da vida democrática. Assim, repensar a escola implica refletir sobre as condições concretas pelas quais os estudantes podem ou não se reconhecer como participantes do mundo comum.

A tradição filosófica nos oferece instrumentos potentes para pensar essa duplicidade. Em especial, Hannah Arendt denuncia os riscos do desaparecimento do espaço público e da banalização do mal quando o ser humano abdica de pensar e de agir politicamente. Para (Arendt, 2007) a perda da esfera pública e da ação coletiva significa uma ameaça à liberdade. A liberdade política significa o direito de agir, e não simplesmente de escolher entre opções oferecidas. Neste contexto, a marginalização política dos jovens representa mais do que uma exclusão, constitui um sintoma do esvaziamento do próprio sentido da política nas sociedades modernas. Recuperar a dimensão ativa, plural e transformadora da política é um desafio que atravessa toda a experiência escolar e formativa dos jovens na fase final da educação básica.

O ano de 2022 marcou um momento decisivo na educação pública brasileira, especialmente com a implementação das reformas do chamado Novo Ensino Médio. Nesse contexto, a reorganização curricular, a criação dos itinerários formativos como as trilhas de aprofundamento e a redefinição dos tempos e conteúdos escolares produziram impactos significativos na experiência docente e discente. Foi nesse cenário que se desenvolveu uma experiência empírica, vivenciada a partir da atuação nas aulas de filosofia em uma trilha de aprofundamento da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, intitulada Toda Forma de Poder no Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Unidade: Hugo de Carvalho Ramos, na 2ª série do Ensino Médio. A proposta da trilha, embora oficialmente orientada por diretrizes curriculares, revelou-se, na prática,

um espaço de tensão entre o discurso institucional da inovação pedagógica e a realidade concreta da escola pública. Os estudantes, em sua maioria, apresentavam trajetórias escolares marcadas por descontinuidades, precarização e uma relação instrumentalizada com o conhecimento. Nesse contexto, a política aparecia não como campo de reflexão ou participação, mas como algo distante, negativo ou mesmo ameaçador.

Desde os primeiros encontros, tornou-se evidente uma descrença generalizada em relação à política, associada a discursos de corrupção, inutilidade e desconfiança. Muitos estudantes manifestavam explicitamente que “política não muda nada” ou que “não vale a pena falar de política”, revelando uma percepção profundamente naturalizada da exclusão política. Essa postura não se expressava apenas no conteúdo das falas, mas também no silêncio, na resistência ao debate e no receio de se posicionar. A experiência em sala de aula evidenciou que a marginalização política não se manifesta apenas pela ausência de participação formal, mas por uma internalização subjetiva da política como algo alheio à própria vida.

Em atividades iniciais de diagnóstico, ao serem convidados a relacionar política com seu cotidiano, muitos estudantes afirmavam não se reconhecer como sujeitos políticos, associando o termo exclusivamente a partidos, eleições ou figuras públicas distantes de sua realidade. Essa percepção encontra ressonância em pesquisas recentes sobre juventude e participação política no Brasil. A Pesquisa Nacional sobre Perfil e Opinião da Juventude Brasileira, realizada pela Secretaria Nacional de Juventude em parceria com a UNESCO e divulgada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, aponta que uma parcela significativa dos jovens brasileiros declara não gostar de política ou não se envolver em atividades políticas. Segundo os dados da pesquisa, 38% dos jovens entrevistados afirmaram “não gosto de política, não me envolvo” IPEA, (2013)⁴.

De maneira semelhante, os estudos desenvolvidos pelo Atlas das Juventudes evidenciam que muitos jovens brasileiros percebem a política como um espaço distante de suas experiências concretas e marcado por descrédito institucional. As pesquisas qualitativas realizadas pelo Atlas apontam para sentimentos recorrentes de desconfiança, invisibilidade e afastamento em relação às estruturas tradicionais de participação política. Atlas das Juventudes, (2022)⁵ que indicam um crescente afastamento dos jovens das

⁴ INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Pesquisa Nacional sobre Perfil e Opinião da Juventude Brasileira 2013*. Brasília: IPEA; Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), 2013.

⁵ ATLAS DAS JUVENTUDES. *Evidências para a transformação das juventudes*. São Paulo: ODS, 2021.

instituições políticas tradicionais, acompanhado por sentimentos de desconfiança e deslegitimação do espaço público. No entanto, a experiência empírica em sala de aula permitiu compreender que tal afastamento não deve ser interpretado como apatia, mas como resultado de um processo histórico de exclusão simbólica e material.

No cotidiano da trilha Toda Forma de Poder, tornou-se evidente que a escola, ao longo do tempo, contribuiu para reforçar uma relação passiva com o conhecimento político. A ausência de espaços sistemáticos de debate, o medo de represálias simbólicas e a própria estrutura escolar disciplinar operavam como dispositivos de silenciamento. Assim, a descrença política aparecia não como escolha individual, mas como forma de adaptação a um ambiente que pouco reconhecia a palavra juvenil como legítima. Diante desse cenário, a introdução sistemática de temas da filosofia política revelou-se uma estratégia pedagógica fundamental para iniciar um processo de desnaturalização da visão negativa da política. O trabalho com Platão, Aristóteles e Hannah Arendt não se deu de forma cronológica ou enciclopédica, mas a partir de problemas concretos vivenciados pelos estudantes. Com Platão, especialmente a partir de discussões inspiradas na República, foi possível problematizar a relação entre justiça, poder e educação, questionando a ideia de que a política se reduz à corrupção ou à manipulação. Os estudantes foram provocados a refletir sobre a noção de bem comum e sobre como a ausência de formação política contribui para a degradação da vida coletiva.

Aristóteles, por sua vez, permitiu deslocar a compreensão da política como algo externo para a ideia de que o ser humano é, por natureza, um ser político. A noção de “*zoon politikon*” foi trabalhada a partir das experiências cotidianas dos próprios alunos, evidenciando que toda convivência, todo conflito e toda decisão coletiva já contém uma dimensão política. Esse deslocamento conceitual teve impacto direto na forma como os estudantes passaram a se perceber dentro da comunidade escolar. Com Hannah Arendt, o processo de desnaturalização alcançou maior profundidade. A política passou a ser compreendida como espaço de ação, palavra e pluralidade, e não como técnica de governo. A distinção arendtiana entre trabalho, labor e ação permitiu aos estudantes reconhecerem que agir politicamente significa aparecer no mundo comum, assumir a palavra e iniciar algo novo. Esse movimento revelou-se especialmente potente em um contexto marcado pelo silêncio e pela descrença.

Ao longo do desenvolvimento da trilha, foi possível observar mudanças

significativas na postura dos estudantes. O medo inicial de falar sobre política deu lugar, gradativamente, à disposição para o diálogo, à formulação de perguntas e à expressão de posicionamentos próprios. Esse processo não foi linear nem homogêneo, mas indicou que a descrença política não é uma condição fixa, e sim uma construção histórica passível de transformação. A experiência empírica revelou que a desnaturalização da marginalização política passa, necessariamente, pela criação de espaços pedagógicos em que a palavra dos jovens seja reconhecida como legítima. Ao trabalhar a filosofia política como experiência viva de pensamento, a escola pôde se tornar, ainda que provisoriamente, um espaço de aparecimento no sentido arendtiano. Temos uma evidência, portanto, que a marginalização política entre os jovens da rede pública de ensino não pode ser compreendida apenas a partir de indicadores quantitativos ou análises estruturais. Ela se manifesta de forma concreta na sala de aula, nos silêncios, nas resistências e nas narrativas que os estudantes constroem sobre si mesmos e sobre o mundo. A experiência de 2022 demonstra que, quando a filosofia política é assumida como práxis, torna-se possível interromper processos de naturalização e abrir caminhos para a formação de sujeitos capazes de pensar, julgar e agir no mundo comum.

1.4. Política, Educação, Mercado de Trabalho e Marginalização.

A marginalização política, tanto autoimposta quanto externa, é um fenômeno complexo que, ao ser analisado sob a ótica dos jovens do ensino médio da rede pública de ensino, revela profundos desafios sociais, culturais e existenciais. De um lado, muitos jovens podem ser levados a uma condição de marginalização política por fatores externos, como o contexto social de desigualdade, racismo e a falta de oportunidades. De outro, a marginalização pode ser autoimposta, resultado de um processo interno, de desengajamento e distanciamento do espaço político, provocado pela sensação de impotência ou desconexão com as estruturas de poder existentes. A marginalização externa ocorre quando o jovem é colocado à margem do processo político, seja pelo contexto social, pelas condições econômicas ou pela percepção de um sistema político que não responde às suas necessidades ou aspirações. Foucault, por sua vez, oferece uma reflexão importante sobre o controle social e a construção de normas que excluem certos grupos da participação política. Em seu trabalho sobre a biopolítica e a

governamentalidade, (Foucault, 1979) argumenta que o poder não é apenas repressivo, mas também formativo, no sentido de moldar os comportamentos e atitudes dos indivíduos e, assim, determinar quem tem o direito de participar da política e quem é excluído.

O poder se exerce através de uma complexa rede de relações sociais, que penetra os corpos, os comportamentos, as instituições. A política, portanto, não é somente um jogo de instituições públicas, mas também um processo contínuo que envolve as práticas diárias e as formas de subjetivação. A marginalização política dos jovens é frequentemente um reflexo de um processo contínuo de invisibilização, em que os jovens não são ouvidos dentro das estruturas de poder. A percepção de que não há espaço para o jovem no mundo político pode resultar, de forma direta, em uma sensação de alienação e apatia. Isso reforça a marginalização como um processo que, ao ser imposto externamente, gera efeitos duradouros na forma como o jovem se vê e se relaciona com o sistema político. Essa leitura humanizada permite compreender que a liberdade não é um privilégio abstrato, mas um campo de tensão onde a dignidade humana está sempre em jogo. Pensar a liberdade em contextos de marginalização é reconhecer que cada jovem, mesmo diante da exclusão, carrega em si a potência de se reinventar e resistir, mas também que a sociedade tem a tarefa ética de não criar barreiras que aprisionem essa potência.

A liberdade do homem não consiste apenas no fato de poder escolher, mas no fato de ser responsável por sua escolha. Ao se distanciar da política, o jovem não apenas se exclui de um processo coletivo, mas também assume a responsabilidade por sua própria apatia. Essa autoimposição de marginalização não é necessariamente consciente, mas resulta da percepção de que não há nada a ser feito para mudar esta realidade. O jovem, ao se desconectar da política, opta por viver uma existência voltada para questões individuais, deixando de lado a responsabilidade compartilhada que caracteriza a vida política e social. A educação desempenha um papel fundamental na desnaturalização desse processo de marginalização. No contexto da sala de aula, ao se deparar com uma abordagem crítica da filosofia política, o jovem pode ser estimulado a refletir sobre sua posição social e política e, assim, se engajar ativamente nas questões que o afetam.

A filosofia política, especialmente quando tratada de maneira interdisciplinar, oferece aos estudantes as ferramentas necessárias para questionar a natureza das

estruturas de poder e a dinâmica de exclusão. Uma educação que fomenta o pensamento crítico sobre política pode, portanto, ser uma estratégia eficaz para combater tanto a marginalização externa quanto a autoimposta. No entanto, essa abordagem deve ser inclusiva e focada na criação de um ambiente em que os jovens se sintam valorizados e ouvidos. Como (Arendt, 2007) sugere, a política é, antes de tudo, um espaço de ação e de pluralidade, onde as diferenças devem ser reconhecidas e respeitadas.

A ação, com todas as incertezas que lhe são inerentes, é o mais político dos atos porque é o único que coloca os homens em relação direta uns com os outros, sem a mediação de coisas ou matéria, como acontece no trabalho e na fabricação. É na ação que os homens mostram quem eles são, revelam sua identidade singular e iniciam algo novo. A ação é o modo como os seres humanos afirmam sua liberdade política no mundo. (Arendt, 2007, p. 189)

O conceito de ação em Hannah Arendt representa uma das dimensões mais profundas de sua filosofia política, pois diz respeito àquilo que torna os seres humanos efetivamente políticos e partícipes do mundo comum. Para Arendt, a ação não é apenas um movimento ou um fazer qualquer, trata-se da capacidade que o ser humano tem de iniciar algo novo, de introduzir no mundo um acontecimento que não estava previamente dado, rompendo com a lógica da repetição e da mera reprodução da vida social. Nesse sentido, a ação carrega em si a potência da liberdade, pois possibilita que os indivíduos deixem de ser apenas espectadores da realidade para se tornarem criadores de sentido e de história. Em sua obra “A Condição Humana”, (Arendt, 2007) distingue claramente o labor, o trabalho e a ação como atividades fundamentais da vida humana. Enquanto o labor está associado à manutenção biológica da vida e o trabalho à produção de objetos duráveis, a ação se diferencia por sua natureza eminentemente política e relacional. A ação só existe no plural, na interação entre os homens, no espaço público compartilhado onde se expressam palavras, ideias e decisões. É por isso que Arendt trabalha a ideia que o agir é o modo como os seres humanos inserem-se no mundo e nele fazem história. A ação é inseparável da pluralidade, da convivência com outros, e de um mundo que se torna comum a partir dessa partilha.

Dentro do contexto da marginalização política entre os jovens da rede pública de ensino, a ausência de espaços efetivos de ação representa um grave problema. Quando a escola, a sociedade e as instituições políticas limitam os espaços de escuta e participação dos jovens, reduzindo suas possibilidades de intervenção nas decisões que os afetam,

restringe-se também a experiência da ação como dimensão constitutiva da vida humana. Nesse contexto, a capacidade de agir, entendida como participação ativa na construção do mundo comum, tende a ser enfraquecida ou invisibilizada de forma natural. Essa concepção é de extrema relevância para pensarmos os desafios contemporâneos da juventude. Muitos jovens sentem-se desprovidos de lugar na sociedade, não apenas no campo do trabalho e da educação, mas também no campo da expressão política. Ao não encontrar um espaço de fala, de reconhecimento e de criação coletiva, a juventude pode ser conduzida a um estado de apatia política, que é, de certa forma, uma negação da própria condição humana.

A marginalização política, então, não é apenas um problema social ou pedagógico, mas também ontológico: significa restringir a essência da existência humana, que se realiza na ação plural e compartilhada. Pensar a filosofia política moderna exige não apenas compreender os conceitos que moldaram a noção de liberdade, de cidadania e de consciência crítica, mas também revisitar as condições históricas, econômicas e subjetivas que atravessaram a vida dos próprios filósofos. (Arendt, 2007) por sua vez, em "A Condição Humana", discute a importância da ação política como um meio de concretizar a liberdade humana. Ela argumenta que a política é o espaço em que os indivíduos podem se manifestar livremente, interagir com os outros e, através da ação coletiva, modificar a realidade. Para ela, a ação política não se limita a uma forma de participação institucional, mas envolve a capacidade de se expressar, de se organizar e de lutar por direitos.

O conceito de ação em Hannah Arendt se estrutura em torno da ideia de que o ser humano só se realiza plenamente quando se insere no espaço público para se manifestar como sujeito político. Para Arendt, a ação é um dos elementos centrais da vida ativa, junto ao trabalho e à obra, mas distinta deles, porque é apenas pela ação que o indivíduo se mostra como único e insubstituível. Não se trata de uma atividade que busca resultados imediatos ou utilitários, ao contrário, agir significa aparecer diante dos outros, criar relações, iniciar algo novo no mundo. É a condição pela qual a pluralidade humana se expressa, pois só há ação onde há encontro, diálogo e reciprocidade. Em outras palavras, a ação é sempre um fenômeno de co-presença, uma atividade que não pode ser reduzida à lógica produtiva ou instrumental.

Em (Arendt, 2007) esse agir é profundamente político porque funda o espaço

público, é aquilo que mantém viva a possibilidade da democracia e resiste à banalidade do mal que nasce da passividade e da ausência de reflexão crítica, em Arendt, a ação se volta à preservação e à criação do espaço público plural, onde a liberdade pode florescer pela palavra e pelo gesto. Trata-se de um agir que tem valor em si mesmo, independentemente de finalidades instrumentais, porque é no exercício da ação que a dignidade humana se revela. (Arendt, 1999) teme a “banalidade do mal” que nasce da incapacidade de pensar, agir e existir plenamente, mas suas ênfases revelam trajetórias diferentes. Arendt alerta para a necessidade de manter viva a política contra sua destruição pelos sistemas totalitários. No contexto educacional, pensando na educação básica, essa dialética se torna ainda mais relevante. Arendt faz com possamos pensar que a escola deve ser espaço de ação política e pluralidade.

A articulação entre o pensamento de Dermeval Saviani e o de Hannah Arendt permite aprofundar ainda mais a compreensão da marginalização política entre os jovens da rede pública de ensino, deslocando-a definitivamente do plano da naturalização para o campo da ação histórica e da responsabilidade coletiva. Embora partam de tradições teóricas distintas, ambos convergem na recusa a explicações individualizantes e na afirmação de que a exclusão política é produzida por estruturas sociais que limitam o acesso dos sujeitos ao mundo comum. Em (Arendt, 2007) a política se constitui no espaço de aparição, isto é, no espaço onde os indivíduos podem agir e falar diante dos outros, revelando sua singularidade em meio à pluralidade. A marginalização política, nessa chave, não se reduz à ausência de participação institucional, mas se expressa, sobretudo, na interdição do acesso ao mundo comum, na impossibilidade de aparecer como alguém cuja palavra e ação têm relevância pública. Quando jovens são sistematicamente afastados desse espaço seja pela precarização da escola, pela estigmatização social ou pela negação simbólica de sua voz, o que se produz não é apenas exclusão social, mas uma forma profunda de despolitização da experiência.

É justamente nesse ponto que o pensamento de Saviani oferece uma mediação decisiva. Ao compreender a escola como instância responsável pela socialização dos conhecimentos historicamente produzidos, (Saviani, 2008) aponta para o papel central da educação na introdução dos sujeitos ao mundo comum. Sem acesso aos códigos culturais, à linguagem política e às categorias críticas que permitem compreender a realidade, os jovens permanecem à margem do espaço público descrito por Arendt. A marginalização política, portanto, não decorre apenas da ausência de vontade de participar, mas da

ausência de condições objetivas e simbólicas para que a ação seja possível.

Enquanto Arendt define a ação como a capacidade humana de iniciar algo novo no mundo ligada à natalidade e à pluralidade, Saviani oferece os fundamentos para compreender por que essa capacidade é sistematicamente bloqueada para determinados grupos sociais. A escola que falha em garantir o acesso ao conhecimento, não apenas compromete a formação intelectual, mas interrompe o processo pelo qual o jovem se reconhece como alguém capaz de julgar, agir e intervir no mundo. Assim, a negação da ação política juvenil aparece como resultado direto de uma educação que não cumpre sua função histórica. Além disso, Arendt alerta que a política não pode ser ensinada como técnica ou conteúdo formal, pois ela se aprende na experiência do mundo compartilhado, no exercício do julgamento e da responsabilidade. Saviani, por sua vez, não contradiz essa perspectiva, mas a complementa ao afirmar que não há experiência política possível sem as condições materiais e culturais que a sustentem. O mundo comum de Arendt não é um dado natural; ele precisa ser transmitido, interpretado e compreendido. A escola, nesse sentido, torna-se o espaço privilegiado dessa mediação, podendo tanto bloquear quanto possibilitar a entrada dos jovens nesse mundo.

A convergência entre Saviani e Arendt também se manifesta na crítica à naturalização da exclusão. (Arendt, 2007) demonstra que o maior risco político não é o conflito, mas a indiferença, o esvaziamento do espaço público e a normalização da ausência de ação. (Saviani, 2008) ao denunciar as pedagogias que adaptam os sujeitos à ordem existente, mostra como a escola pode contribuir para essa indiferença ao transformar desigualdade em destino e exclusão em normalidade. Em ambos podemos construir uma leitura onde a marginalização política aparece como um processo silencioso, cotidiano e institucionalmente sustentado. Por outro lado, tanto Saviani quanto Arendt preservam a possibilidade da transformação. Em (Arendt, 2007) essa possibilidade reside na própria condição humana da natalidade: cada novo sujeito traz consigo a capacidade de iniciar algo imprevisível. Em (Saviani, 2008) ela se expressa na defesa de uma educação comprometida com a democratização real do conhecimento e com a formação de sujeitos históricos. Quando articulados, esses dois pensamentos permitem compreender a escola pública não apenas como espaço de reprodução das desigualdades, mas como um território estratégico de reabertura do mundo comum, onde a ação política pode ser novamente tornada possível.

Ao criar um ambiente de aprendizagem que incentive o questionamento e a participação ativa, o professor contribui para o fortalecimento da autonomia dos jovens, permitindo-lhes que se reconheçam como sujeitos políticos e capazes de agir no mundo. Este processo de educação política, conforme discutido por Arendt, é essencial para que os jovens possam compreender que a política não é um campo distante ou inacessível, mas um espaço de ação e de interação. A educação deve ser um espaço de formação da capacidade de agir, onde os indivíduos aprendem a se perceber como sujeitos políticos, com o poder de transformar a realidade. O professor, nesse contexto, tem o papel de orientar os jovens na construção de uma consciência crítica e na busca por soluções coletivas. Dessa forma, a marginalização política entre os jovens pode ser compreendida, à luz de Saviani e Arendt, como a negação sistemática da ação e do pertencimento ao mundo comum. Desnaturalizá-la exige, portanto, uma prática educativa que recuse a neutralidade, que reconheça as condições históricas da exclusão e que devolva aos jovens a possibilidade de aparecer, falar e agir como sujeitos políticos. Não se trata de ensinar política como conteúdo, mas de criar as condições para que a ação política volte a ser uma experiência possível no interior da escola e para além dela. A marginalização política, seja autoimposta ou externa, é um desafio profundo para os jovens do ensino médio. Contudo, por meio de uma educação filosófica e política que promova a conscientização e a reflexão crítica, é possível reverter esse processo e promover a inclusão dos jovens na esfera política. Ao envolver os estudantes em discussões sobre liberdade, poder e ação política, é possível que eles percebam sua própria agência e se engajem ativamente na construção de uma sociedade mais justa.

A perspectiva autoimposta desta marginalização pelos jovens do ensino médio pode ser entendida como um fenômeno que surge, muitas vezes, da desilusão com as instituições políticas e sociais. Para muitos, o afastamento da política é uma forma de protesto silencioso contra as desigualdades, a corrupção e a falta de representatividade no sistema político. No entanto, essa forma de distanciamento também pode ser vista como uma maneira de evitar as frustrações de um sistema que parece não ouvir ou atender às demandas da juventude. A marginalização autoimposta pode ser compreendida como um movimento de retração subjetiva diante de um contexto social percebido pelo jovem como hostil, excludente e incapaz de responder às suas demandas concretas. Nesse processo, o afastamento não se dá em relação às pequenas práticas políticas do cotidiano como a convivência comunitária, a solidariedade ou até mesmo as formas espontâneas de

organização social que atravessam o tecido social, mas principalmente em relação à imagem de um “Macroestado”. Esse Estado, entendido como uma estrutura distante, burocrática e frequentemente ineficaz, passa a ser visto como um espaço inacessível e alheio às realidades locais. Assim, o jovem não nega sua condição de sujeito político nas relações mais imediatas, mas tende a recusar ou ignorar a esfera estatal mais ampla, por considerá-la um território no qual sua voz é sistematicamente silenciada ou desvalorizada. Trata-se, portanto, de um mecanismo de autopreservação, em que o distanciamento funciona como forma de defesa psíquica e social diante de um sistema que não reconhece plenamente sua cidadania.

Em contraste com a marginalização autoimposta, a marginalização política externa é um fenômeno que ocorre quando os jovens são excluídos dos processos políticos e sociais devido a fatores como classe social, etnia, gênero e origem, dentre outros. Essa forma de marginalização é imposta pelas estruturas de poder que controlam o acesso ao espaço político e à tomada de decisões. A marginalização externa reflete a exclusão de grupos de jovens da participação ativa na política, seja por meio da falta de representatividade, seja pela negação de direitos básicos, como o acesso à educação, saúde e trabalho digno.

Filósofo como Michel Foucault, em suas obras como “Vigiar e Punir” (1975) e “A História da Sexualidade” (1988), discute como as estruturas de poder moldam as identidades e as ações dos indivíduos, criando relações de poder e controle que muitas vezes resultam em formas de exclusão. (Foucault, 1979) conforme analisa as instituições sociais, como a escola e a prisão, desempenham um papel crucial na formação das identidades e no controle das populações marginalizadas. As instituições sociais, ao impor normas e regras que privilegiam certos grupos em detrimento de outros, produzem uma forma de marginalização que não é apenas social, mas também política. A exclusão de jovens de determinados espaços, como o político, é uma forma de controle que perpetua as desigualdades estruturais da sociedade. A marginalização externa, portanto, é uma forma de opressão sistemática que afeta diretamente a capacidade dos jovens de se engajar politicamente. A escola, ao ser um microcosmo da sociedade, muitas vezes reflete essas dinâmicas de exclusão. Quando o jovem sente que não tem acesso às mesmas oportunidades ou que suas experiências e perspectivas não são reconhecidas, ele tende a se afastar da política e a se ver como impotente diante das estruturas de poder.

Diante dessas formas de marginalização, o papel da educação e da escola como espaço de transformação se torna ainda mais crucial. A escola, como instituição social, tem a responsabilidade de promover a inclusão e de oferecer aos jovens as ferramentas necessárias para que possam compreender as dinâmicas de poder que operam em sua sociedade. Nesse sentido, o ensino de filosofia política é uma ferramenta fundamental para fomentar a consciência crítica e engajar os estudantes na reflexão sobre sua posição na sociedade.

A educação deve ser um meio de conscientização política, onde o educando é convidado a refletir sobre seu papel na sociedade e a desenvolver estratégias para superar as condições de marginalização e exclusão. A filosofia política, nesse sentido, torna-se uma ferramenta para a emancipação do jovem, permitindo-lhe compreender e transformar as estruturas de poder que o oprimem tanto dentro do processo de ensino aprendizagem como de forma externa a ele. Esta marginalização, seja autoimposta ou externa, representa um desafio significativo para os jovens no Brasil. Entretanto, a educação pode desempenhar um papel central na superação dessa marginalização ou aprofundá-la. Ao integrar conceitos da filosofia política nas práticas educacionais, é possível despertar nos jovens a consciência de sua capacidade de agir no mundo e de transformar a realidade política em que vivem. Os estudos que analisamos ao longo deste capítulo, fornecem um embasamento teórico para compreender as dinâmicas de exclusão e de inclusão política, além de oferecerem estratégias para superar essas barreiras. A filosofia política, ao ser ensinada de maneira crítica e reflexiva, pode empoderar os jovens, permitindo-lhes perceber a sua condição neste tecido social e tentar transformá-lo a partir da “Ação” como demonstrado nos pensamentos dos referidos autores e autora trabalhados até esse momento.

A marginalização política não se limita apenas ao campo das decisões políticas, mas se estende também ao acesso a direitos básicos, como o trabalho. Para os jovens, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social, o mercado de trabalho se configura como um espaço muitas vezes inacessível ou excludente. A relação entre marginalização política e o mundo do trabalho é direta, já que a falta de participação política efetiva contribui para a perpetuação das desigualdades sociais, econômicas e profissionais. Os jovens que experimentam a marginalização política, seja por meio da exclusão de processos de decisão ou da falta de representatividade, enfrentam um mercado de trabalho que também é marcado por discriminação, preconceito e escassez de

oportunidades. A filosofia política, ao compreender as relações de poder e a estrutura das instituições, oferece uma perspectiva crítica sobre como as políticas públicas e as práticas de mercado de trabalho contribuem para a perpetuação dessas desigualdades.

No contexto contemporâneo, o mundo do trabalho se caracteriza pela flexibilidade, pela busca por mão de obra barata e pela precarização das relações de emprego. Para muitos jovens, isso significa a entrada em empregos temporários, com baixos salários e sem garantias de direitos trabalhistas. Em muitos casos, as políticas públicas de inclusão social e profissional não são eficazes o suficiente para garantir a inserção desses jovens em um mercado de trabalho digno e sustentável.

A nova divisão territorial do trabalho, ao lado das formas de precarização do emprego, da informalidade crescente e da intensificação do trabalho, produz efeitos perversos sobre as populações mais pobres. O discurso da flexibilidade esconde a brutal realidade da exclusão social, principalmente entre os jovens, os negros, as mulheres e os moradores das periferias urbanas. A globalização, em vez de integrar, tem funcionado como um instrumento de aprofundamento das desigualdades, gerando uma geografia da perversidade que marginaliza territórios inteiros. (Santos, 2001, p. 105)

O mercado de trabalho, ao se organizar segundo princípios de competitividade e flexibilidade, cria condições que favorecem a exclusão dos grupos mais vulneráveis, como os jovens provenientes de comunidades marginalizadas. A inserção no mercado de trabalho é, muitas vezes, marcada pela falta de oportunidades e pela precarização das relações laborais. A filosofia política, ao problematizar a natureza do trabalho, pode ser uma ferramenta importante para a reflexão sobre a situação dos jovens no mercado de trabalho.

Uma das grandes questões enfrentadas pelos jovens marginalizados é a dificuldade de acesso a empregos que não apenas ofereçam uma remuneração digna, mas também condições de crescimento pessoal e profissional. Para superar essa marginalização no mercado de trabalho, é essencial que o sistema educacional prepare os jovens de maneira mais crítica e reflexiva, conectando-os não apenas às habilidades técnicas necessárias para o mercado, mas também ao desenvolvimento de sua capacidade de agir politicamente.

A inclusão social e profissional dos jovens deve ser entendida como um processo que envolve a democratização das oportunidades de trabalho, a promoção da educação de qualidade e o acesso a espaços políticos que permitam aos jovens influenciar as decisões

que afetam suas vidas. A educação deve ir além da formação técnica, promovendo também a formação cidadã, de modo que os jovens possam não apenas ingressar no mercado de trabalho, mas também questioná-lo e transformá-lo. A inclusão no mercado de trabalho não deve se limitar ao simples ingresso dos jovens em empregos, mas sim à garantia de condições que permitam seu crescimento e seu empoderamento como sujeitos políticos e sociais. A educação deve formar cidadãos capazes de compreender as relações de poder e de participar ativamente na transformação das estruturas que geram desigualdade.

A marginalização política, tanto autoimposta quanto imposta externamente, tem impactos profundos na vida dos jovens, particularmente no que diz respeito ao seu acesso ao mercado de trabalho. No entanto, a educação, com base na filosofia política, pode ser uma poderosa ferramenta para promover a reflexão crítica e engajar os jovens na luta por seus direitos. Ao compreender as estruturas de poder e as dinâmicas de exclusão social, os jovens podem se posicionar de maneira mais estratégica e autônoma em relação ao mercado de trabalho. O trabalho não deve ser visto apenas como um meio de sobrevivência, mas como uma expressão da liberdade humana e uma via para a realização pessoal e coletiva. A filosofia política oferece os fundamentos necessários para que os jovens, ao entrarem no mercado de trabalho, possam fazer escolhas conscientes, lutando por condições dignas e, ao mesmo tempo, participando da transformação das estruturas de poder que os excluem. Para que os jovens possam ultrapassar as barreiras da marginalização política, é imprescindível que a educação tenha um papel transformador, não apenas preparando-os para o mercado de trabalho, mas também para a vida política e social. A formação crítica, que coloca os jovens em posição de refletir sobre seu papel no mundo, é essencial para que eles possam entender suas condições e atuar ativamente nas mudanças que desejam ver na sociedade.

A educação deve ser entendida como um processo dialético, no qual o educador e o educando são coautores do conhecimento. Nesse processo, a reflexão crítica sobre a realidade social é um ponto essencial, pois permite que os jovens se reconheçam como sujeitos ativos na transformação do mundo. A marginalização política autoimposta ou imposta externamente tem um impacto direto na inserção dos jovens no mercado de trabalho. Quando os jovens são marginalizados politicamente, seja por fatores externos (como discriminação racial, de classe ou gênero) ou por uma falta de participação ativa nos processos políticos, eles acabam sendo excluídos também do acesso às melhores

oportunidades de trabalho. A marginalização, quando associada à falta de acesso à educação de qualidade, cria um ciclo vicioso em que os jovens são não apenas privados de sua cidadania, mas também de seu direito ao trabalho digno e à participação plena na sociedade. A filosofia política, ao analisar as estruturas de poder, ajuda a compreender como essas desigualdades são naturalizadas e perpetuadas, tornando difícil para os jovens se posicionarem de maneira autônoma no mercado de trabalho.

Ao refletirmos sobre o pensamento de Hannah Arendt, podemos perceber como a marginalização política, ao excluir os jovens da esfera pública, os impede de se tornarem participantes ativos da vida política e econômica. Em (Arendt, 2007), a política é a esfera onde os indivíduos podem se expressar e agir, tornando-se plenamente humanos. No entanto, a marginalização política, que impede os jovens de participarem dessa esfera, os condena a uma existência de invisibilidade e exclusão.

O domínio público, como o próprio nome indica, significa dois fenômenos relacionados entre si mas não idênticos: é tudo o que aparece em público pode ser visto e ouvido por todos e tem a mais ampla publicidade possível. [...] Ser visto e ouvido por todos deriva sua significação da participação ativa na vida pública. (Arendt, 2007, p. 64)

A política não pode ser reduzida a um conjunto de deliberações formais realizadas em instâncias governamentais ou institucionais. Ela é, antes de tudo, a experiência viva do encontro humano, a possibilidade de cada sujeito se colocar no mundo como alguém que age, fala e participa do destino comum. Quando os jovens são apartados desse espaço de visibilidade e de escuta, não se trata apenas de uma exclusão burocrática, retira-se deles a condição de experimentarem a si mesmos como agentes políticos, capazes de intervir, questionar e transformar a realidade que os cerca. Tal exclusão opera como uma espécie de silenciamento social, que impede a constituição da identidade política juvenil e restringe sua presença no espaço público.

Nesse processo, os jovens não apenas são afastados das instâncias de decisão, mas também veem sua potência de ação esvaziada, o que gera consequências profundas, o enfraquecimento do sentido de pertencimento, a invisibilidade de suas demandas e a condenação a uma cidadania parcial, incompleta. Ao não serem reconhecidos como sujeitos políticos, tornam-se vulneráveis à marginalização e a um destino marcado pela precariedade, sobretudo no que diz respeito à inserção no mundo do trabalho. Em vez de serem vistos como protagonistas de novas formas de organização social e cultural,

acabam associados a discursos de incapacidade, imaturidade ou ameaça, perpetuando a lógica de exclusão que alimenta as desigualdades sociais. Dessa forma, a política deve ser compreendida como uma prática que só se realiza plenamente quando garante aos jovens o direito de agir e de se expressar, de modo que possam não apenas reivindicar sua presença no presente, mas também projetar possibilidades de futuro. Negar esse espaço é perpetuar um ciclo de silenciamento e invisibilidade que fragiliza tanto a juventude quanto a própria democracia, pois uma sociedade que não reconhece a potência política de seus jovens compromete sua capacidade de renovação e de transformação.

É fundamental que a educação não se limite ao ensino de conteúdos acadêmicos, mas também prepare os jovens para a vida profissional e para sua inserção em um mercado de trabalho que, muitas vezes, não os considera. A prática pedagógica deve, portanto, ser voltada para o desenvolvimento de habilidades técnicas e também para a formação ética e política dos estudantes. Ao desenvolver uma abordagem pedagógica que valorize a participação política dos jovens, os educadores podem ajudá-los a entender que sua atuação no mercado de trabalho não é um fim em si mesma, mas uma oportunidade para agir de forma ética e consciente, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa. A filosofia política oferece ferramentas para que os educadores questionem as estruturas de poder que limitam a participação dos jovens, tanto no campo político quanto no econômico.

Ao relacionar a prática pedagógica com o desenvolvimento de habilidades profissionais e políticas, os jovens não apenas se tornam mais preparados para enfrentar o mercado de trabalho, mas também para desafiar as estruturas que os oprimem. Eles podem aprender a atuar de forma crítica e participativa, lutando por condições melhores de trabalho e por uma sociedade mais igualitária. Em muitos casos, os jovens marginalizados encontram formas de resistência à exclusão política e ao trabalho precário. A resistência pode se manifestar de diversas formas, através da luta por melhores condições de trabalho, pela busca por formas alternativas de organização laboral ou, ainda, pela construção de espaços de participação política onde os jovens possam se expressar e influenciar as decisões que impactam suas vidas. A resistência é, portanto, uma forma de empoderamento, que permite aos jovens superar a marginalização e afirmar sua cidadania plena. A filosofia política oferece as bases para entender as formas de resistência que surgem em contextos de opressão e exclusão. Para pensadores como (Foucault, 1975) a resistência é intrínseca às relações de poder, sendo um elemento

fundamental para a transformação das estruturas sociais.

A resistência é uma característica fundamental das relações de poder. Quando os indivíduos são marginalizados, eles não permanecem passivos, mas buscam formas de resistência que podem transformar as relações de poder e criar possibilidades de ação política e social dentro de um contexto que se refere a partir, desta marginalização política dos jovens, seja autoimposta ou imposta externamente, tem um impacto profundo nas suas vidas, especialmente no que diz respeito à sua inserção no mercado de trabalho e à construção de um futuro digno. No entanto, é possível superar essa marginalização por meio da educação, que deve ser entendida como um instrumento de emancipação e participação política.

Ao compreender as estruturas de poder e as dinâmicas de exclusão, os jovens podem se empoderar, resistir à marginalização e buscar um trabalho digno e um futuro mais justo. A filosofia política, ao fornecer uma base teórica para analisar as relações de poder, oferece as ferramentas necessárias para que os jovens não apenas compreendam as causas da sua marginalização, mas também se tornem agentes ativos na luta pela transformação social e pela construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. No tecido da sociedade, a consciência política seria o fio condutor que conecta os cidadãos ao seu papel no mundo. No entanto, essa consciência transcende os limites da esfera pública e adentra ao mundo do trabalho, moldando dinâmicas, percepções e até mesmo decisões individuais. Um jovem que almeja a inserção no mundo do trabalho politicamente consciente reconhece que o ambiente de trabalho não é uma bolha isolada, mas sim um microcosmo da sociedade em geral. E, assim como na sociedade, existem relações de poder, hierarquias e sistemas de governança no mundo do trabalho que moldam as condições e as oportunidades para os trabalhadores. Em uma condição de marginalização política, este sujeito pode observar a atividade do trabalho desconectada do mundo que o cerca sendo uma mera atividade de capital e sobrevivência.

Portanto, compreender a marginalização política como desumanização implica reconhecer que políticas públicas, práticas educativas e valores culturais não são neutros. Eles podem reproduzir violência simbólica, reduzir a capacidade de ação e silenciar vozes essenciais para o desenvolvimento social e democrático. A crítica social que emergiria dessa análise não é apenas acadêmica, mas um chamado urgente à criação de espaços de protagonismo juvenil, de educação emancipadora e de participação efetiva, onde o jovem

possa se reconhecer, agir e reconstruir os vínculos com a sociedade de maneira significativa e humanizadora. Ao provocar os estudantes a pensar, a filosofar sobre seu tempo e suas experiências, o ensino de filosofia transforma-se em prática política no sentido mais pleno do termo. Onde construiremos premissas que nos leva a pensar que a política pode existir quando aqueles que não têm parte tomam parte dela. É essa a tarefa: criar brechas no sistema de exclusão, abrir caminhos para que aqueles historicamente silenciados possam aparecer e agir.

No contexto da juventude brasileira, especialmente aquela situada em periferias urbanas, essas reflexões se tornam relevantes ao observar como práticas sociais, culturais e educativas muitas vezes reproduzem formas de exclusão simbólica e material que lembram, em certa medida, a lógica colonial. A invisibilidade social, a estigmatização das manifestações culturais juvenis e a negação de espaços de participação política não apenas limitam o protagonismo juvenil, mas também comprometem a construção de uma identidade política sólida e consciente. Assim, compreender a marginalização política requer um olhar atento para as estruturas de poder, mas também para os processos internos de autolimitação e internalização de preconceitos, que se entrelaçam com contextos históricos de opressão.

2. Filosofia Política como práxis transformadora: um olhar para o pensamento de Hannah Arendt como possibilidade de desnaturalização da marginalização política entre os jovens do ensino médio da rede pública de ensino.

A marginalização política entre os jovens do Ensino médio na rede pública de ensino, apresentada no capítulo anterior como uma problemática histórica, estrutural, simbólica e subjetiva, exige não apenas um diagnóstico rigoroso, mas também a proposição de caminhos possíveis para sua superação. A filosofia política, nesse sentido, aparece como um horizonte fértil para o exercício de uma crítica radical à ordem vigente, ao mesmo tempo em que oferece recursos conceituais para a construção de novos modos de subjetivação e participação política. Neste capítulo, propomos investigar como a filosofia política pode se tornar uma ferramenta de desconstrução da marginalização juvenil, a partir da centralidade do pensamento de Hannah Arendt.

Pensar a filosofia política como práxis transformadora implica deslocá-la de uma compreensão meramente teórica ou abstrata para situá-la no interior das experiências concretas de exclusão, silenciamento e invisibilização que atravessam a vida social. No contexto brasileiro contemporâneo, essa tarefa torna-se particularmente urgente quando se observa a condição dos jovens do ensino médio da rede pública, frequentemente apartados dos processos decisórios, deslegitimados como sujeitos de fala e progressivamente afastados da esfera política. A marginalização política entre os jovens, longe de ser resultado de apatia ou desinteresse espontâneo, é produzida por estruturas sociais que operam tanto no plano material quanto simbólico, naturalizando desigualdades e convertendo a exclusão em destino.

É nesse horizonte que a filosofia política, especialmente a partir do pensamento de Hannah Arendt, pode ser compreendida como uma prática de desnaturalização. Para (Arendt, 2007) a política não se reduz à administração do poder, à técnica governamental ou às instituições formais do Estado. Ela emerge, antes, no espaço onde os seres humanos se encontram como iguais e distintos, capazes de agir e falar uns com os outros, inaugurando algo novo no mundo. A política, nesse sentido, é inseparável da ação e da palavra, isto é, da possibilidade de aparecer publicamente como alguém singular em meio à pluralidade humana. A exclusão dos jovens da rede pública de ensino desse espaço de

aparição compromete diretamente sua condição política. Quando a juventude é tratada apenas como objeto de políticas públicas, estatísticas educacionais ou problema social a ser gerido, e não como sujeito de ação, rompe-se o vínculo fundamental entre educação, mundo comum e liberdade. A escola, que deveria funcionar como mediação entre o mundo privado e o mundo público, muitas vezes falha em oferecer aos jovens as condições simbólicas e materiais para compreenderem-se como participantes legítimos da vida política. Esse esvaziamento da experiência política, como alerta (Arendt, 2007) produz sujeitos isolados, incapazes de reconhecer-se como agentes históricos.

Essa leitura arendtiana ganha densidade crítica quando colocada em diálogo com o pensamento de Jessé Souza, especialmente no que diz respeito à produção social da desigualdade e à construção simbólica da inferiorização das classes populares. (Souza, 2015) demonstra que a marginalização no Brasil não opera apenas pela privação econômica, mas pela negação sistemática de reconhecimento, dignidade e valor social. Os indivíduos oriundos das camadas populares entre eles, majoritariamente, os jovens da escola pública são frequentemente associados a estigmas morais que os apresentam como incapazes, desinteressados ou culturalmente deficitários. Essa lógica de estigmatização repercute diretamente no campo educacional. A escola pública, inserida em uma sociedade profundamente hierarquizada, acaba por reproduzir, muitas vezes de forma inconsciente, essas estruturas simbólicas de desvalorização. Ao não reconhecer os saberes, as experiências e as linguagens juvenis como formas legítimas de compreensão do mundo, a instituição escolar contribui para a formação de sujeitos politicamente despossuídos, que internalizam a ideia de que a política não lhes pertence. Aqui, a marginalização política deixa de ser apenas externa e passa a operar como autolimitação subjetiva.

Nesse ponto, o diálogo entre Arendt e Jessé Souza revela sua potência explicativa. Se, para (Arendt, 2007) a política exige um espaço público no qual os indivíduos possam aparecer e agir, (Souza, 2015) evidencia como esse espaço é seletivamente construído, reservando a visibilidade e a legitimidade política a determinados grupos sociais. A juventude da rede pública, marcada por desigualdades históricas de classe, raça e território, encontra-se frequentemente excluída dessa arena, não por incapacidade natural, mas por um processo sistemático de negação de reconhecimento. A filosofia política, entendida como práxis transformadora, assume então a tarefa de romper com essa naturalização. Ela não se limita a interpretar a realidade,

mas busca desvelar os mecanismos que tornam a exclusão aceitável, rotineira e invisível. Ao introduzir os jovens no debate filosófico sobre liberdade, ação, poder e justiça, a escola pode tornar-se um espaço de reapropriação do mundo comum, no qual os estudantes passam a reconhecer-se como sujeitos capazes de pensar, julgar e agir politicamente.

A filosofia política, entendida como práxis transformadora, assume então a tarefa de romper com essa naturalização. Ela não se limita a interpretar a realidade, mas busca desvelar os mecanismos que tornam a exclusão aceitável, rotineira e invisível. Ao introduzir os jovens no debate filosófico sobre liberdade, ação, poder e justiça, a escola pode tornar-se um espaço de reapropriação do mundo comum, no qual os estudantes passam a reconhecer-se como sujeitos capazes de pensar, julgar e agir politicamente. (Arendt, 2007) insiste que a liberdade não é um atributo interior da consciência, mas uma experiência que só se realiza na ação compartilhada. Essa concepção é particularmente relevante para pensar a juventude marginalizada, pois desloca a discussão da liberdade do plano individual para o plano relacional e político. Não se trata de perguntar se os jovens “querem” participar da política, mas de investigar se lhes são oferecidas condições reais de participação, reconhecimento e escuta. Sem essas condições, a liberdade permanece como promessa abstrata, incapaz de se concretizar na vida cotidiana.

Jessé Souza, (2015) contribui para essa análise ao mostrar que a desigualdade brasileira se sustenta pela construção de narrativas que culpabilizam os próprios excluídos por sua exclusão. Quando os jovens da rede pública são apresentados como desinteressados, violentos ou incapazes de participação cívica, reforça-se uma lógica que legitima sua ausência do espaço político. A filosofia política, ao questionar essas narrativas, atua como instrumento de desnaturalização, permitindo que a juventude compreenda sua condição não como falha individual, mas como resultado de processos históricos e sociais. Nesse sentido, a escola pública pode converter-se em um espaço privilegiado de práxis política, desde que rompa com modelos pedagógicos que reduzem o ensino à mera transmissão de conteúdo ou à preparação para avaliações externas. Uma educação comprometida com a formação política precisa criar espaços de diálogo, debate e ação coletiva, nos quais os jovens possam exercer o julgamento, a responsabilidade e a tomada de palavra. Trata-se de reinserir a juventude no mundo comum, não como objeto de tutela, mas como sujeito de transformação.

Ao articular Hannah Arendt e Jessé Souza, esta pesquisa sustenta que a marginalização política juvenil não é inevitável. Ela é produzida, mantida e legitimada por estruturas sociais e educacionais que podem e devem ser questionadas. A filosofia política, ao assumir seu caráter prático e crítico, oferece ferramentas conceituais para desestabilizar essas estruturas e abrir possibilidades de ação. Desnaturalizar a marginalização política é, portanto, um gesto profundamente político: significa afirmar que os jovens da rede pública não são problema a ser administrado, mas protagonistas potenciais da vida democrática. Assim, pensar a filosofia política como uma práxis transformadora é reconhecer que a democracia não se sustenta apenas por instituições, mas pela capacidade dos sujeitos de aparecerem, agirem e construírem sentidos comuns. Quando a juventude é excluída desse processo, empobrece-se não apenas sua experiência individual, mas o próprio mundo compartilhado. Recuperar a centralidade da ação, da palavra e do reconhecimento é, portanto, condição fundamental para enfrentar a marginalização política e reinscrever os jovens da escola pública como agentes legítimos da história.

A investigação sobre a Filosofia Política como possibilidade de desnaturalização da marginalização política entre os jovens da rede pública de ensino exige, primordialmente, uma confrontação direta e exaustiva com as estruturas de poder que moldam a subjetividade brasileira, tarefa que encontra na sociologia de Jessé Souza um alicerce incontornável para a compreensão das raízes abissais da exclusão. Para (Souza, 2015) a marginalização não é um fenômeno acidental, periférico ou meramente econômico, mas o resultado de uma arquitetura secular de exclusão que produz o que ele denomina como a "ralé estrutural", uma classe de indivíduos cuja humanidade é sistematicamente negada através da privação de capital cultural, simbólico e emocional.

Nesse cenário, a marginalização política do jovem da rede pública manifesta-se como uma "morte civil" antecipada, onde a ausência de reconhecimento social e a internalização da inferioridade paralisam a capacidade de ação e de discurso no espaço público, transformando o potencial cidadão em um espectador passivo de sua própria miséria. A Filosofia Política, portanto, surge não apenas como uma disciplina curricular ou um conjunto de nomes mortos, mas como uma ferramenta de insurgência ontológica, capaz de desvelar as engrenagens da humilhação social e de restituir ao jovem a consciência de sua dignidade como sujeito político pleno, capaz de intervir na história e de reivindicar o seu lugar no mundo comum.

A naturalização da marginalização política é o estágio final de um processo de dominação que (Souza, 2017) descreve como a internalização do olhar do opressor, um mecanismo sofisticado onde a humilhação social atua como o dispositivo político que convence o indivíduo de sua própria inferioridade intrínseca. Em *A Elite do Atraso* (Souza, 2017), analisa a humilhação social como um mecanismo central de produção da desigualdade na sociedade brasileira, na medida em que opera não apenas no plano das condições materiais de existência, mas também na constituição das subjetividades. Nesse processo, experiências reiteradas de exclusão expressas, por exemplo, na precarização das escolas públicas, na exposição à violência e na ausência de direitos básicos podem ser internalizadas pelos sujeitos como sinais de inferiorização social, contribuindo para a naturalização de posições desiguais. Trata-se, portanto, de um dispositivo que articula dimensões objetivas e simbólicas da desigualdade, convertendo condições estruturais em formas de reconhecimento social desiguais.

O jovem da escola pública, ao ser confrontado diariamente com a invisibilidade institucional e com a estigmatização socioestética, acaba por acreditar que a política é um domínio estrangeiro, uma linguagem esotérica reservada exclusivamente àqueles que possuem o capital cultural herdado e o reconhecimento social que lhe foram negados desde o berço. A Filosofia Política atua precisamente na ruptura dessa crença paralisante, ao demonstrar, através da análise crítica das estruturas de poder, que o que parece ser um destino biológico ou social é, na verdade, uma construção histórica deliberada, destinada a manter a hegemonia das elites através da produção sistemática de sujeitos politicamente apáticos, socialmente humilhados e existencialmente desalentados.

Aprofundando a articulação teórica, percebemos que a marginalização política é sustentada por um hábito precário que treina o indivíduo, desde a mais tenra infância, para a invisibilidade, para a obediência cega e para a aceitação da submissão como uma norma de sobrevivência. A partir da análise desenvolvida por (Souza 2017) acerca da subcidadania brasileira, é possível compreender que determinados grupos sociais são historicamente situados em condições que limitam o acesso não apenas aos bens materiais, mas também aos instrumentos simbólicos e reflexivos necessários à compreensão crítica da realidade social. Nessa perspectiva, a chamada “ralé estrutural” pode ser interpretada como um segmento social submetido a processos contínuos de restrição das capacidades de leitura crítica do mundo, o que dificulta a percepção das dinâmicas que organizam a desigualdade e, conseqüentemente, enfraquece a

possibilidade de contestação da ordem estabelecida. Trata-se, assim, de um processo de produção social de vulnerabilidades que atua tanto na dimensão objetiva das condições de vida quanto na formação das disposições subjetivas dos indivíduos. A Filosofia Política no Ensino Médio funciona como o contra-veneno para esse hábito da submissão, ao fornecer ao estudante as ferramentas conceituais e os conceitos universais que permitem a decifração da realidade social para além das aparências imediatas do senso comum fragmentário. A desnaturalização ocorre quando o estudante compreende que sua condição de marginalizado não é uma falha pessoal ou um azar do destino, mas o resultado de escolhas políticas seculares que podem e devem ser transformadas através da ação coletiva e da ocupação do mundo comum.

A análise teórica dessa proposta reside na compreensão de que a marginalização política é uma ferida ontológica que exige uma cura epistemológica radical. (Souza, 2017) demonstra que a superação da desigualdade no Brasil exige muito mais do que a simples redistribuição de renda; exige uma redistribuição radical de reconhecimento, de afeto e de dignidade humana. A sala de aula de filosofia torna-se, assim, o laboratório onde essa nova ontologia é gestada, transformando a humilhação em indignação e a apatia em potência política transformadora. A desnaturalização não é apenas um ato intelectual de compreensão passiva, mas uma práxis de libertação que exige o domínio do saber elaborado, conforme proposto por (Saviani, 2008) para que o jovem possa enfrentar os discursos hegemônicos com a mesma sofisticação intelectual daqueles que o oprimem.

A marginalização política da juventude da rede pública pode ser compreendida, em aproximação com as análises de (Foucault, 1975) acerca das relações entre poder, corpo e subjetivação, como um processo de produção social de condutas e limitações políticas. Não se trata apenas de exclusão institucional formal, mas da constituição histórica de subjetividades atravessadas pelo medo, pela deslegitimação simbólica, pelo estigma social e pela sensação de não pertencimento ao espaço público. Nessa perspectiva, os dispositivos de poder não atuam exclusivamente por meio da repressão direta, mas também pela administração das possibilidades de ação, participação e reconhecimento dos sujeitos.

A juventude das classes populares frequentemente é atravessada por experiências sociais que produzem insegurança política, silenciamento e descrença na própria capacidade de intervenção coletiva. O medo da exposição, o receio do julgamento

social e a internalização da inferiorização simbólica tornam-se mecanismos que limitam a participação política e enfraquecem a relação dos jovens com o mundo comum. A filosofia política é o instrumento cirúrgico capaz de limpar essa ferida, permitindo que a promessa de liberdade, de igualdade e de fraternidade se realize plenamente no cotidiano escolar e social. O papel do professor de filosofia, nesse contexto, é o de um mediador intelectual que facilita o encontro do jovem com a herança cultural da humanidade, garantindo que o saber universal deixe de ser um privilégio de classe para se tornar um direito inalienável de todos os cidadãos. A partir dessa perspectiva interpretativa, pode-se compreender que a marginalização política juvenil não se limita à ausência de participação formal, mas envolve processos mais profundos de subjetivação da exclusão. O jovem passa, muitas vezes, a perceber a política como espaço distante, hostil ou inacessível, internalizando formas de desalento político socialmente produzidas pelas estruturas de desigualdade e exclusão.

A compreensão da marginalização política deve também considerar o papel do Estado como gestor ativo da subcidadania. (Souza, 2015) argumenta que o Estado brasileiro, historicamente capturado por uma elite que despreza o povo e que mantém uma mentalidade escravocrata modernizada, atua na manutenção de uma escola pública que oferece um ensino "pobre para os pobres", focado na formação de mão de obra dócil e desprovida de senso crítico. Essa precarização não é um erro de gestão ou uma falta de recursos, mas uma estratégia política deliberada para garantir que as massas permaneçam politicamente inoperantes e socialmente fragmentadas.

A Filosofia Política, ao entrar nesse cenário precarizado, atua como um elemento disruptivo que desafia a lógica da docilização⁶. Ela exige do estudante um esforço intelectual que o sistema tenta lhe poupar para mantê-lo dócil e manipulável. A desnaturalização da marginalização política passa, necessariamente, pela denúncia dessa precarização e pela exigência de um ensino que trate o jovem da rede pública com a seriedade intelectual e o respeito ontológico que ele merece. A filosofia não deve ser "facilitada" ou "diluída" para o jovem periférico; ela deve ser oferecida em toda a sua complexidade e rigor, pois é precisamente nessa complexidade que reside a sua força

⁶ A expressão "lógica da docilização" é utilizada neste trabalho como uma formulação analítica derivada da noção foucaultiana de disciplina e da produção de "corpos dóceis", desenvolvida por Michel Foucault em *Vigiar e Punir*. Para o autor, as instituições modernas operam por meio de técnicas disciplinares que visam a normalização dos comportamentos, a vigilância e o adestramento dos sujeitos, produzindo indivíduos úteis e obedientes. Nesse sentido, a noção de docilização refere-se ao processo pelo qual os sujeitos são moldados por práticas institucionais que regulam suas condutas e limitam suas formas de ação.

emancipadora e a sua capacidade de romper com as correntes da ignorância imposta.

Além disso, a marginalização política é alimentada por uma cultura do desalento e do cinismo que convence o jovem de que a política é um "jogo sujo" ou uma esfera de corrupção da qual ele deve se afastar para preservar sua integridade. Essa visão, embora baseada em experiências reais de má gestão pública, é funcional para a manutenção do status quo, pois o afastamento dos jovens do espaço público garante que as mesmas elites continuem decidindo os rumos do país sem contestação. A Filosofia Política desnaturaliza essa visão ao mostrar que a política é a atividade humana por excelência, o espaço da liberdade e da construção do destino comum. Ao estudar a história das lutas sociais, a evolução dos direitos e as teorias da justiça, o jovem compreende que tudo o que ele possui hoje desde o direito à educação até a liberdade de expressão é fruto de ações políticas passadas, e que o seu silêncio atual apenas garante a perpetuação da sua própria exclusão futura. A desnaturalização transforma o "desinteresse" em "reivindicação consciente", e o "desalento" em "esperança crítica e ativa". O jovem da rede pública, ao se descobrir como um ator político, recupera a sua autoestima e passa a exigir o seu lugar de direito na sociedade brasileira, rompendo definitivamente com o ciclo de humilhação social que o mantinha paralisado e invisível.

A Filosofia Política como possibilidade de desnaturalização da marginalização política é o projeto de uma nova educação para uma nova democracia, uma educação que não se contenta com a técnica, mas que busca a formação do sujeito integral. Ela exige um compromisso ético inabalável do professor e uma abertura ontológica corajosa do aluno. Ao articular a sociologia visceral de Jessé Souza com a práxis filosófica rigorosa de Hanna Arendt, criamos as condições de possibilidade para que a juventude brasileira deixe de ser a "ralé" do sistema e se torne a vanguarda de uma transformação social profunda e duradoura. A marginalização política é uma construção que a filosofia tem o poder de demolir, tijolo por tijolo, através do pensamento crítico, do saber elaborado e da ação consciente e organizada. Este tratado buscou demonstrar que o caminho para a libertação passa, inevitavelmente, pela sala de aula, e que a filosofia é a luz que permite enxergar as correntes invisíveis da subcidadania para que elas possam ser finalmente quebradas pelo peso da razão e pela força da vontade política. A desnaturalização é, em última instância, o ato de devolver ao jovem o seu direito de sonhar, de falar e de agir, garantindo que a promessa de natalidade inerente a cada ser humano se realize plenamente no espaço público, transformando o silêncio imposto pela humilhação no discurso

potente, livre e soberano da libertação humana.

No decorrer deste capítulo, argumentaremos que o resgate da ação como potência política, a revalorização da esfera pública como espaço de aparecimento e a defesa da pluralidade como condição da política constituem pilares fundamentais para um projeto educativo comprometido com a emancipação da juventude. Arendt não oferece um modelo de política institucional, mas sim uma ontologia da política fundada na liberdade, na natalidade e na capacidade humana de iniciar o novo. É nessa chave que sua filosofia pode ser mobilizada em contextos educacionais como dispositivo de formação crítica e de empoderamento juvenil. Além disso, o capítulo amplia o escopo da análise para refletir sobre práticas pedagógicas que resistem à homogeneização cultural e à despolitização da juventude.

Partimos do princípio de que toda prática educativa é, no fundo, uma prática política, e que sua orientação pode contribuir tanto para a reprodução das estruturas de exclusão quanto para sua transformação. A filosofia, enquanto atividade de pensamento e de questionamento dos fundamentos da convivência humana, pode romper com os discursos que naturalizam a exclusão juvenil e abrir espaço para novas formas de protagonismo. Pensando o ato de educar com uma introdução ao novo num mundo velho. E isso só é possível se acreditarmos no poder da ação e da palavra como práticas pedagógicas. Dessa maneira, a reflexão proposta aqui articula três eixos principais: (1) o potencial transformador da filosofia política no contexto escolar; (2) a centralidade do pensamento de Hannah Arendt como referencial para a ação educativa; e (3) a proposição de caminhos e possibilidades concretos para a formação política da juventude a partir da práxis filosófica.

A filosofia política, quando compreendida não apenas como uma disciplina teórica, mas como práxis transformadora, revela seu poder de deslocar significados, tensionar estruturas e criar possibilidades de existência coletiva que escapam ao determinismo da exclusão. É nesse contexto que se deve compreender sua função no combate à marginalização política entre os jovens da rede pública de ensino; não como uma ferramenta normativa ou doutrinária, mas como um espaço de liberdade onde os jovens possam pensar o mundo, nomeá-lo e, sobretudo, transformá-lo. A própria noção de práxis remete a uma tradição filosófica que valoriza a ação consciente sobre a realidade.

Em Arendt, essa noção ganha um estatuto ontológico, o ser humano não está no mundo apenas para contemplar ou produzir, mas para agir com outros, inaugurando o novo. Como observado anteriormente no decorrer dessa dissertação, o conceito de ação é, em (Arendt, 2007), a mais elevada das atividades humanas, pois é através dela que revelamos quem somos e participamos do mundo comum. Ao trazer essa perspectiva para a formação da juventude, rompe-se com a lógica da passividade, do silenciamento e da adaptação. A juventude deixa de ser vista como "em formação" para ser reconhecida como já plenamente política, com potência de ação e capacidade de renovação do mundo. A escola, nesse cenário, deve se reinventar como espaço de emergência do novo.

Isso implica transformar a sala de aula em arena pública, onde a palavra circula, os conflitos são elaborados e as diferenças são valorizadas. (Arendt, 2007) argumenta que o mundo é o lugar onde as coisas aparecem, onde os seres humanos aparecem uns aos outros, onde são vistos e ouvidos. Tal concepção exige um deslocamento radical das práticas pedagógicas que concebem os estudantes como recipientes de saber, em direção a uma pedagogia da escuta, da partilha e da visibilidade. A filosofia, quando ensinada nesses moldes, não é um fim em si mesma. Ela opera como catalisadora de experiências, como linguagem para narrar o vivido e como instrumento de resistência simbólica. Em contextos de marginalização política, oferecer aos jovens a possibilidade de pensar filosoficamente é, em si, um gesto subversivo em tempos de uma sangria capitalista pelo produto e não pela existência humana como história autêntica e singular do sujeito. É afirmar que seus corpos e suas vozes têm valor, que suas experiências merecem ser pensadas e que suas vidas importam na arena pública.

A partir da reflexão de Hannah Arendt, especialmente em *A Condição Humana*, esta pesquisa compreende que sua análise da crise da política moderna está diretamente associada à tentativa de recolocar a ação no centro da vida humana, enquanto expressão da liberdade no mundo comum. Nesse sentido, interpreto a distinção arendtiana entre labor, trabalho e ação como uma chave analítica para compreender diferentes dimensões da atividade humana e suas implicações políticas.

A partir do percurso analítico já construído nesta pesquisa, o labor pode ser entendido, nessa leitura, como o conjunto de atividades vinculadas à manutenção da vida biológica, marcadas pela necessidade e pela repetição, situando o ser humano no âmbito das condições naturais de existência. O trabalho, por sua vez, refere-se à dimensão da

produção de um mundo artificial de objetos relativamente duráveis, no qual a relação com o mundo se organiza por meio da instrumentalidade e da utilidade. Já a ação é compreendida, nesta pesquisa, como a dimensão propriamente política da existência humana, uma vez que envolve a capacidade de iniciar algo novo no espaço público e de se constituir na relação com os outros por meio da palavra e da pluralidade. Nessa perspectiva interpretativa, a ação é tomada como expressão da liberdade, não no sentido abstrato ou interior, mas como prática situada no mundo comum, na qual os sujeitos aparecem uns diante dos outros e podem iniciar processos novos no interior da vida política.

A ação é, para (Arendt, 2007) o mais elevado modo de ser político. É por meio dela que os indivíduos revelam sua singularidade e inauguram o novo. A política, assim, não é gestão, mas o exercício da liberdade entre iguais. Em *Entre o Passado e o Futuro* (1996), afirma que a educação é o ponto de transição entre o mundo privado e o mundo comum. Em Hannah Arendt, a política não se restringe à administração técnica do poder ou à manutenção de instituições, ela emerge do encontro entre os indivíduos no espaço público, onde o agir e o falar se tornam os instrumentos fundamentais da convivência. Para que esse encontro seja verdadeiramente político, é indispensável o reconhecimento simultâneo da igualdade e da diferença. A igualdade não deve ser entendida como uniformidade, mas como o direito comum de todos os indivíduos de aparecer, de participar e de tomar parte nos assuntos coletivos. A diferença, por sua vez, refere-se à singularidade irrepetível de cada sujeito, que se expressa quando ele age e fala diante dos outros.

É exatamente dessa tensão entre igualdade e diferença que a política, no sentido mais pleno, ganha vida. Sem a igualdade, não há espaço para o diálogo, porque alguns seriam automaticamente excluídos da possibilidade de participar. Sem a diferença, não haveria pluralidade, e a política perderia sua vitalidade criadora, tornando-se apenas repetição e consenso imposto. Arendt insiste que é a pluralidade humana o fato de que somos muitos, mas nunca os mesmos que dá substância à ação política. A liberdade, portanto, não é um atributo interior ou uma escolha subjetiva, mas algo que se realiza na ação coletiva. É na interação com os outros, no espaço comum da política, que o ser humano encontra sua condição de agente livre. “A liberdade não é apenas um dos vários propósitos que se pode alcançar através da ação, nem é um motivo possível para a ação. A liberdade é, propriamente, a razão de ser da política”. (Arendt, 2007, p. 168).

A liberdade como condição da ação é anterior ao próprio agir, mas só se revela plenamente na ação. Nenhuma outra capacidade da vida humana precisa tanto do mundo e dos outros para sua realização quanto à liberdade. Assim, ao recuperar o sentido grego clássico da política como ação no espaço público, (Arendt, 2007) denuncia a marginalização da esfera pública moderna e a redução da política a uma questão meramente administrativa ou técnica. Sua teoria da ação nos convoca a repensar a liberdade como participação ativa na construção do mundo comum, especialmente em tempos de crescente apatia política e individualismo. A juventude é, para Arendt, a possibilidade da renovação. A escola, se pensada como espaço público, é o lugar onde o novo pode emergir. O sujeito político (jovem) é aquele que age, que toma a palavra, que transforma.

A tradição da filosofia política oferece um vasto repertório teórico para pensar a formação do sujeito político. Do ideal grego da polis à crítica pós-estruturalista da normalização, passando pelo contratualismo, pelo marxismo e pelo iluminismo, vemos emergir diferentes modos de compreender a liberdade, a justiça e a cidadania. Para desconstruir a marginalização política da juventude, é preciso mais do que transmitir conteúdos, é necessário criar espaços de escuta, de diálogo, de protagonismo. A escola, ao incorporar criticamente a filosofia política, pode se tornar um laboratório de democracia, onde os jovens aprendem não apenas a pensar, mas a agir politicamente. A formação do sujeito político é, portanto, um projeto ético e pedagógico. Ela exige o reconhecimento do outro como legítimo interlocutor, a valorização das experiências juvenis e o compromisso com um mundo mais justo e plural.

O diagnóstico traçado a partir do pensamento de Hannah Arendt tem o potencial de revelar como a marginalização política da juventude é sustentada por estruturas sociais, culturais e institucionais que limitam sua participação cidadã e silenciam sua potência transformadora. No entanto, se há mecanismos de exclusão, também há brechas e possibilidades de resistência que podem oferecer fundamentos teóricos e pedagógicos que contribuam para a formação de jovens como agentes do mundo comum. A noção de Hannah Arendt sobre o conceito de “ação”, entendida como o modo singular de inserção no mundo e inauguração de novos começos, aponta para a importância de reconhecer o jovem como sujeito político ativo, capaz de participar da vida pública e contribuir para a construção de uma sociedade plural, tendo a possibilidade de ressignificar a teia social do mundo em que vive e reconstruir a ideia de trabalho potencializando os conceitos labor

(necessidade), trabalho (produção) e ação (iniciativa livre) abordados por Hannah Arendt em *A Condição Humana*.

Hannah Arendt, uma das principais pensadoras políticas do século XX, propõe uma concepção de política que se afasta da noção moderna de administração do Estado ou de exercício do poder soberano. Para ela, a política é, antes de tudo, o espaço da ação e da palavra, onde os indivíduos se revelam como seres únicos e singulares na presença dos outros. Em sua obra "*A Condição Humana*" (2007), Arendt afirma que: "A pluralidade humana é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir" (Arendt, 2007, p. 16).

Essa concepção de política como ação, já observada anteriormente, tem profundas implicações para o modo como compreendemos a participação dos jovens na esfera pública. Se a política é o espaço onde os sujeitos aparecem, falam e agem em conjunto, a exclusão da juventude dos espaços públicos equivale a uma negação da sua condição humana. Em outras palavras, a marginalização política é também uma forma de desumanização. Onde a marginalização política não é apenas uma questão de exclusão do espaço de decisão ou da cidadania formal, trata-se de um processo profundo de desumanização, pois priva o indivíduo de sua capacidade de agir, de se reconhecer como sujeito pleno e de existir como parte ativa da sociedade. Quando jovens, especialmente aqueles provenientes de contextos periféricos ou de camadas sociais historicamente oprimidas, são relegados ao silêncio ou à invisibilidade, não se trata apenas de ausência física no espaço público, mas de uma negação de sua agência, de sua voz e de sua potência criativa. Nesse sentido, a marginalização política se configura como uma violência simbólica que molda subjetividades, ensinando-lhes a se conformar com a passividade e a internalizar uma percepção de inferioridade.

A crítica social aqui se torna imperativa, uma sociedade que normaliza a exclusão de determinados grupos está, simultaneamente, corroendo os próprios fundamentos da humanidade coletiva. (Arendt, 2007), nos lembra que a ação é o modo pelo qual os seres humanos se inserem no mundo e nele fazem história. Quando o espaço de ação é negado a uma parcela significativa da população juvenil, a sociedade não apenas suprime direitos, mas frustra o próprio potencial de renovação e transformação histórica. O jovem marginalizado não deixa de ser humano; mas a sociedade o trata como tal,

restringindo-lhe oportunidades de expressão, participação e reconhecimento. Essa desumanização não ocorre apenas por imposição direta, ela se manifesta também de maneira insidiosa através de discursos, práticas institucionais e padrões culturais que desvalorizam experiências, saberes e modos de existir que não se encaixam na norma dominante. Movimentos culturais como o funk, o grafite ou manifestações estudantis frequentemente são estigmatizados e percebidos como ameaças, quando, na verdade, constituem expressões legítimas de identidade e engajamento social. Ao ignorar ou reprimir essas manifestações, a sociedade reforça uma lógica de exclusão que transcende o formalismo legal, tocando a dimensão ética e humana da vida social.

Arendt propõe que a liberdade não é uma propriedade do indivíduo isolado, mas algo que só pode emergir na interação com os outros. "A liberdade, para se realizar, precisa de um espaço público onde as pessoas possam aparecer diante umas das outras" (Arendt, 2007, p. 221). Essa afirmação permite pensar a escola como um possível espaço público, um lugar onde os jovens podem ser reconhecidos como sujeitos de ação e iniciadores do novo. É nesse sentido que a filosofia política de Arendt se apresenta como ferramenta potente para a reconstrução da cidadania juvenil. Ao valorizar a ação e a natalidade a capacidade de iniciar algo novo, Arendt oferece uma base teórica sólida para projetos pedagógicos que busquem empoderar os jovens e promover sua participação ativa na vida pública. A política, nesse horizonte, deixa de ser um campo técnico e distante para se tornar uma prática cotidiana de liberdade e convivência.

Além disso, (Arendt, 2007) insiste na importância da pluralidade como condição da política. Somos todos iguais enquanto humanos, mas únicos na forma como aparecemos no mundo. Essa unicidade, longe de ser um obstáculo à convivência, é precisamente o que torna possível a vida política. Aplicada ao contexto escolar, essa ideia desafia os modelos pedagógicos que buscam homogeneizar comportamentos e saberes. Ao contrário, propõe uma educação que reconheça e celebre a diferença, não como ameaça, mas como riqueza. Nesse sentido, a filosofia política cumpre um papel duplo; denuncia as formas históricas de silenciamento e exclusão e, ao mesmo tempo, anuncia a possibilidade de uma nova forma de estar-no-mundo. É a esse duplo movimento crítico e criador que se deve atrelar uma proposta pedagógica comprometida com a emancipação da juventude.

Ao retornarmos ao debate da pluralidade, já observado anteriormente a partir do

pensamento de Hannah Arendt, a pluralidade é condição ontológica da existência humana. Não se trata de uma característica contingente das sociedades, mas da própria essência da vida em comum, somos iguais porque pertencemos à mesma espécie, mas somos diferentes porque cada um de nós aparece de forma única no mundo. Em (Arendt, 2007), a pluralidade é a condição básica tanto da ação quanto do discurso. É somente por meio dessa pluralidade que o espaço público se constitui e ganha densidade política. Isso tem implicações profundas quando se pensa a juventude e sua inserção ou exclusão no mundo político.

Historicamente, a juventude tem sido pensada a partir de uma ótica adultocêntrica que a enxerga como um “vir a ser”, um projeto em desenvolvimento, uma etapa preparatória. Essa concepção não apenas despolitiza os jovens, como a rebaixa à condição de cidadãos incompletos, em formação. Contra isso, a filosofia política especialmente a partir do pensamento (Arendt, 2007) possibilita uma alternativa potente, reconhecer os jovens como sujeitos de ação no presente, portadores de experiências legítimas e capazes de inaugurar novos começos. Ao valorizar a pluralidade, Arendt nos convida a escutar a voz juvenil não como ruído, mas como expressão legítima do mundo. O reconhecimento da pluralidade juvenil exige uma ruptura com as estruturas escolares que silenciam e limitam as possibilidades de algo novo surgir. O currículo tradicional, estruturado em disciplinas rígidas e centrado na repetição de conteúdos, não favorece a emergência do sujeito político.

A canção “Não é Sério”, lançada pela banda Charlie Brown Jr. em 2000, não é apenas uma manifestação cultural juvenil, mas um retrato das tensões sociais vividas pela juventude brasileira diante de um mundo que exige conformidade sem oferecer horizontes de sentido. Quando o eu lírico afirma “Eles querem que eu seja sério, mas a vida não é séria (...) o jovem no Brasil não é levado a sério”, denuncia-se o paradoxo de uma sociedade que cobra responsabilidade e maturidade de jovens que, ao mesmo tempo, são privados de condições estruturais de participação política e de reconhecimento social. O apelo pela seriedade contrasta com a falta de perspectivas reais, oportunidades restritas, exclusão social e ausência de políticas públicas que considerem a juventude como sujeito histórico e não como objeto de controle.

Nessa chave de leitura, a música se aproxima do que (Arendt, 2007) compreende como a negação do espaço público da ação, a juventude, ao ser marginalizada, perde a

chance de aparecer, de falar e de agir, sendo confinada a papéis impostos que não respeitam sua pluralidade. O refrão, repetido como uma espécie de desabafo coletivo, se torna uma forma de pedagogia crítica, pois mostra que a juventude enxerga as contradições do sistema educacional e social que a cerca. O “não é sério” não deve ser lido como alienação ou desinteresse, mas como denúncia de que os mecanismos formais de educação, política e trabalho falharam em oferecer horizontes de liberdade e participação autêntica. Nessa perspectiva, a música pode ser vista como um documento da condição juvenil de marginalização, mas também como exercício de liberdade um ato de resistência estética e política que lembra a necessidade, apontada tanto por (Arendt, 2007) de se criar espaços de escuta e reconhecimento da voz dos jovens como sujeitos da história.

A pluralidade também se manifesta nas formas de agir politicamente. Enquanto os espaços formais de representação como partidos, conselhos ou instituições se mostram cada vez mais distantes da juventude, os jovens criam formas de expressão e mobilização; ocupações escolares, coletivos culturais, redes de solidariedade, manifestações artísticas, intervenções digitais (visibilidade nas redes sociais). Esses modos de ação escapam às categorias tradicionais da ciência política, mas são, como diria Arendt, formas genuínas de ação política, pois envolvem a aparição no espaço público, o engajamento com outros e o desejo de transformação do mundo. Nesse cenário, é fundamental que a escola e o ensino de filosofia se abram para compreender e valorizar essas expressões. Não se trata apenas de "aceitar" a cultura jovem, mas de reconhecê-la como parte constitutiva do espaço público. A pluralidade juvenil é, nesse sentido, um antídoto contra a homogeneização da política e um convite à reinvenção democrática.

Outro ponto importante da pluralidade como fundamento da política é o reconhecimento do conflito como elemento constitutivo da vida pública. Para (Arendt, 2007), a política não é o lugar da harmonia, mas da convivência entre diferentes que discordam. Isso exige uma educação que prepare os jovens para o dissenso, para o debate e para a escuta ativa. Ao invés de temer o conflito, a escola deve acolhê-lo como oportunidade formativa. É por meio do diálogo, do confronto respeitoso de ideias e do reconhecimento da pluralidade humana que se tornam possíveis formas mais amplas de participação democrática. Em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, raciais e econômicas, como a brasileira, a defesa da pluralidade assume importância ainda mais urgente, especialmente diante das múltiplas formas de exclusão

que atravessam a juventude negra, periférica e outros grupos historicamente marginalizados. A marginalização política não se manifesta apenas pela ausência de participação institucional, mas também pela dificuldade de determinados sujeitos serem reconhecidos como participantes legítimos do espaço público e portadores de voz política.

Nesse contexto, a análise desenvolvida nesta pesquisa parte do pressuposto de que a persistência de profundas desigualdades sociais compromete não apenas a distribuição de bens materiais e oportunidades, mas também as condições de reconhecimento recíproco que tornam possível a constituição de uma comunidade política efetivamente democrática. A exclusão, sob essa perspectiva, ultrapassa a dimensão jurídico-institucional e passa a operar também no plano simbólico, produzindo formas diferenciadas de visibilidade, legitimidade e pertencimento. Trata-se de um processo pelo qual determinados sujeitos são progressivamente afastados das condições de aparecimento no espaço público, tendo sua capacidade de participação política fragilizada antes mesmo de qualquer exclusão formal dos mecanismos democráticos. Nessa direção, sustenta-se, nesta pesquisa, que a democracia não pode ser compreendida exclusivamente pela existência de instituições representativas ou pela garantia abstrata de direitos políticos. Sua efetividade depende, igualmente, da constituição de condições sociais capazes de assegurar que diferentes sujeitos possam ser reconhecidos como interlocutores legítimos na construção do mundo comum. Quando esse reconhecimento é sistematicamente restringido por relações históricas de desigualdade, produzem-se processos de invisibilização política que limitam o exercício da ação, enfraquecem a experiência da pluralidade e comprometem a própria formação da cidadania democrática.

Essa cosmo visão permite compreender a marginalização política da juventude da escola pública como um fenômeno que não se reduz à baixa participação em espaços institucionais ou ao distanciamento em relação às estruturas formais da política. Trata-se de um processo mais profundo, no qual experiências reiteradas de desqualificação, silenciamento e reconhecimento desigual produzem formas de subjetivação marcadas pela fragilização do pertencimento político. Nesses contextos, a política tende a ser percebida como um espaço distante das experiências concretas da juventude, favorecendo a internalização da ideia de que determinados sujeitos não ocupam um lugar legítimo na deliberação sobre os assuntos comuns.

Desse modo, a presente investigação sustenta que o problema democrático não

reside na existência da diversidade social, cultural ou econômica, mas nos processos históricos que convertem diferenças em hierarquias de reconhecimento, distribuindo de maneira desigual as possibilidades de participação, visibilidade e ação política. A marginalização política configura-se, assim, como um processo contínuo de produção de assimetrias no acesso ao mundo comum, no qual determinados grupos encontram reduzidas as condições de aparecer, ser ouvidos e influenciar os rumos da vida coletiva. É precisamente nesse movimento que a desigualdade deixa de ser apenas uma condição social e passa a constituir um mecanismo de naturalização da exclusão política, cuja superação exige não apenas ampliar os canais formais de participação, mas reconstruir as condições de reconhecimento que tornam possível o exercício da liberdade em uma sociedade democrática.

Sob essa perspectiva, a marginalização política da juventude, especialmente daquela inserida nos contextos de maior vulnerabilidade social, deve ser compreendida como expressão de uma dinâmica histórica que ultrapassa a simples ausência de participação institucional. Trata-se de um processo contínuo de produção de desigualdades no acesso às condições de reconhecimento político, no qual experiências reiteradas de invisibilização, desqualificação simbólica e restrição da participação contribuem para fragilizar o sentimento de pertencimento ao mundo comum. A exclusão deixa, assim, de operar apenas pela negação objetiva de direitos ou oportunidades e passa a incidir sobre a própria constituição das subjetividades, produzindo disposições que tendem a naturalizar o silêncio, a baixa expectativa de participação e o afastamento da esfera pública.

Nessa direção, sustenta-se que a marginalização política não decorre exclusivamente das limitações impostas pelas instituições democráticas, mas também dos processos históricos que definem quem é socialmente reconhecido como interlocutor legítimo na construção da vida coletiva. Quando determinados grupos têm suas experiências sistematicamente desqualificadas, suas vozes invisibilizadas e suas formas de participação reduzidas, restringem-se igualmente suas possibilidades de aparecer como sujeitos políticos. Essa condição compromete não apenas o exercício da cidadania, mas a própria constituição do espaço público como lugar da pluralidade, do reconhecimento recíproco e da ação compartilhada. À luz da interpretação desenvolvida nesta dissertação, esse processo tenta demonstrar que a desigualdade política é produzida muito antes de sua manifestação nas instituições formais da democracia. Ela se constitui nas práticas

cotidianas de reconhecimento, nas formas de organização social e nos dispositivos que distribuem, de maneira desigual, as possibilidades de fala, escuta, participação e visibilidade. É nesse movimento que a marginalização política se naturaliza, transformando diferenças historicamente produzidas em desigualdades aparentemente legítimas e restringindo, sobretudo para a juventude da escola pública, as condições de constituir-se como sujeito da ação política e partícipe do mundo comum.

O futuro da democracia passa pelo reconhecimento radical da diferença. Essa formulação revela a centralidade da diversidade como fundamento para uma vida democrática autêntica. O futuro da democracia, portanto, não reside na homogeneização de identidades, mas na capacidade de lidar com o outro como legítimo, reconhecendo-lhe direitos, voz e presença no espaço político. A consolidação da democracia exige mais do que instituições representativas; ela requer o reconhecimento pleno da alteridade como elemento constitutivo do espaço público.

A filosofia política, ao tematizar a pluralidade, oferece um vocabulário potente para que os jovens compreendam suas experiências e construam novos sentidos para sua presença no mundo. Ao trazer à tona a multiplicidade de vozes e trajetórias, ela contribui para a reconstrução do espaço público como lugar de todos e não apenas de alguns. A juventude, ao se perceber parte dessa pluralidade, pode então reivindicar seu direito de aparecer, de agir e de transformar.

2.1. Educação, Liberdade e Natalidade em Arendt: Horizontes para a Juventude.

A obra de Hannah Arendt oferece uma compreensão singular sobre a educação ao articulá-la com as noções de liberdade, responsabilidade e natalidade. Esses conceitos, profundamente imbricados, revelam-se fundamentais para repensar a inserção da juventude no mundo e, especialmente, no espaço político. Em *A Crise na Educação*, (Arendt, 1996) critica os sistemas educacionais que falham em reconhecer que educar é, acima de tudo, introduzir os mais jovens em um mundo comum, partilhado, mas também profundamente marcado pela responsabilidade de cuidar desse mundo.

A natalidade não é apenas o fato biológico de nascer, mas a potência política de começar, de agir de forma inédita. Para (Arendt, 2007) a liberdade como potência em

ação, para agir e iniciar algo novo, no sentido mais autêntico, está ligada ao início e o início é garantido por cada nascimento. Nesse sentido, os jovens não são apenas futuros adultos em formação; são, por excelência, os portadores da possibilidade de renovação do mundo. A juventude, em sua abertura ao novo e sua disposição à criação, manifesta essa potência natal em alto grau. No entanto, o sistema educacional tradicional muitas vezes bloqueia essa capacidade ao impor conteúdos padronizados, avaliações mecanizadas e estruturas disciplinares que tolhem a liberdade de pensamento.

Isso implica uma tensão entre conservação e inovação. (Arendt, 1996) defende que a educação é o espaço onde essa tensão deve ser administrada. Os adultos devem introduzir os jovens no mundo existente, mas sem esmagar a novidade que cada um traz consigo. Essa concepção tem implicações profundas para a pedagogia, o educador não deve ser apenas um transmissor de saber, mas um mediador entre o novo e o velho, entre a tradição e a ruptura. Quando a escola ignora essa mediação e apenas reproduz a superficialidade do tecido social sem um aprofundamento, ela se torna cúmplice da exclusão e da marginalização. Para Arendt, a educação não se reduz à mera transmissão de conteúdo ou à preparação para o mercado de trabalho, ela é o ponto de passagem entre o mundo já existente e a renovação proporcionada pelas novas gerações. Em *Entre o Passado e o Futuro* (Arendt, 1996), destacando que a verdadeira educação envolve a inserção do indivíduo no espaço público e a capacidade de iniciar algo novo, ou seja, de agir com liberdade e responsabilidade.

Podemos conceber a educação como um ato profundamente político, capaz de despertar a consciência crítica do educando sobre sua posição no mundo e sobre as estruturas de poder que o circundam, ela nos propicia que nenhuma educação é neutra; toda educação é política, sublinhando que o processo de ensinar e aprender deve permitir ao estudante reconhecer-se como sujeito ativo na transformação da realidade social. Aqui podemos observar que (Arendt, 2007) propõem a valorização da ação consciente como modo de liberdade, educar é abrir espaço para que o indivíduo se coloque diante do mundo como ator responsável e capaz de gerar novos começos. Apesar dessa compreensão, é importante notar que Arendt não defendia a instrumentalização direta da educação para fins políticos imediatos ou militantes. Para ela, a escola não deve substituir o espaço da política, mas preparar o indivíduo para a participação deliberativa e responsável na esfera pública. Portanto, não é a orientação política direta, mas a ideia de que a educação deve capacitar o sujeito a agir no mundo com consciência, reflexão e iniciativa, transformando

o e transformando-se a partir dessa ação.

Essa relação entre ação e educação encontra ressonância na marginalização política da juventude contemporânea. Quando jovens são impedidos de se reconhecerem como agentes ativos, privados de espaços de expressão e debate, há uma correspondência direta com os diagnósticos de Arendt sobre a importância de iniciar no espaço público. Essa compreensão teórica, portanto, reforça a necessidade de uma educação que seja ao mesmo tempo formadora de consciência crítica e promotora da capacidade de ação, uma pedagogia que não apenas instrua, mas emancipe. Assim, ao inserir o pensamento de Arendt no debate sobre a desnaturalização da marginalização política, evidencia-se que a educação deve ser concebida como prática de liberdade e responsabilidade. O educando, ao se reconhecer como sujeito histórico e político, deixa de ser espectador passivo do mundo e torna-se protagonista da própria história, capaz de intervir, inovar e construir coletivamente novas possibilidades de vida social.

A interseção entre ação e consciência crítica estabelece, portanto, uma ponte entre filosofia política e pedagogia crítica, oferecendo fundamentos sólidos para práticas educativas que combatam a marginalização política e promovam a emancipação juvenil. É nesse ponto que o pensamento de Arendt nos possibilita defender que a educação deve ser um ato político no qual o educando se reconhece como sujeito da história. Embora Arendt rejeitasse certas concepções progressistas de educação que confundem ensino com política direta, a partir dessa perspectiva Hannah Arendt nos possibilita pensar e compartilhar a ideia de que a escola deve ser um espaço onde se forma a consciência crítica e a responsabilidade diante do mundo.

A liberdade juvenil, portanto, não é apenas uma demanda individual. Ela precisa ser cultivada institucionalmente por meio de uma educação que respeite a pluralidade, que estimule o pensamento e que prepare os jovens para o juízo político. Como (Arendt, 1996) enfatiza em “Entre o passado e o futuro”, o juízo é a capacidade de pensar sem depender de regras preexistentes, ou seja, de avaliar o mundo em sua complexidade, exercendo a autonomia da razão. Nesse sentido, o ensino de filosofia no ensino médio desempenha papel estratégico. Ao provocar os estudantes a pensar com independência, a questionar as normas e a deliberar sobre os sentidos da vida em comum, a filosofia torna-se uma preparação para a liberdade. Não se trata de doutrinar, mas de formar sujeitos capazes de julgamento. Como observa (Arendt, 1989) “a essência dos direitos humanos

é o direito de ter direitos”, o que implica reconhecer-se como parte de uma comunidade política e atuar nela de forma responsável.

A juventude, enquanto potência natal, está chamada a intervir no mundo, e essa intervenção precisa ser mediada pela educação. Mas uma educação que não forme para a liberdade não está à altura dessa tarefa. Por isso, é fundamental que as instituições escolares sejam reformuladas de modo a acolher o jovem como sujeito político, capaz de fundar novos começos e de reinventar o mundo comum. A natalidade arendtiana nos lembra que a política é sempre o espaço do possível e os jovens são os portadores desse possível. No Brasil, onde a juventude das periferias é frequentemente excluída da cidadania, criminalizada e silenciada, pensar a educação como mediação entre o mundo velho e o novo é um imperativo ético e político.

A filosofia política, ao trazer à luz a natalidade como categoria central da liberdade, oferece um horizonte para a construção de uma escola realmente democrática, onde os jovens não sejam apenas objetos de intervenção estatal, mas sujeitos de ação transformadora. A liberdade, nesse contexto, não pode ser confundida com permissividade ou consumo. Trata-se de uma liberdade que se constrói na relação com o outro, no enfrentamento dos desafios do mundo e na criação de novas possibilidades de convivência. Educar para essa liberdade é, como propõe (Arendt, 2007) assumir a responsabilidade pelo mundo diante daqueles que chegaram recentemente a ele. Essa é a tarefa do educador: proteger a novidade sem sufocá-la, cuidar do mundo sem fechá-lo ao novo.

A filosofia política de Hannah Arendt redefine o sentido da ação como dimensão constitutiva da liberdade humana. Para (Arendt, 2007), a ação não se reduz a movimentos instrumentais ou resultados previsíveis: ela é a capacidade de iniciar, de intervir no curso dos acontecimentos, de aparecer diante dos outros como alguém singular e irrepetível. A juventude, como já mencionado anteriormente, carrega a marca da natalidade e, por conseguinte, da potência de agir politicamente. No entanto, para que a ação se realize, é necessário um espaço público onde ela possa emergir e se tornar visível. O espaço público, em Hannah Arendt não é simplesmente um lugar físico, como uma praça ou uma sala parlamentar. Ele é constituído onde quer que os indivíduos se reúnam para falar e agir em comum, num contexto de pluralidade e reconhecimento mútuo. É onde as palavras e os atos se tornam significativos para os outros, gerando efeitos políticos. Para

(Arendt, 2007), o espaço da aparência surge onde quer que os homens estejam juntos em atos e palavras. Portanto, sem um espaço público aberto e acessível, a ação política juvenil permanece invisível ou é distorcida.

Na realidade brasileira, esse espaço público tem sido sistematicamente negado à juventude, especialmente à juventude das periferias. Ao invés de serem reconhecidos como agentes políticos, os jovens são muitas vezes tratados como problemas de segurança pública, como objetos de controle e vigilância. O espaço público, nesse contexto, transforma-se em espaço de ameaça, onde a presença juvenil é lida como suspeita. A marginalização política da juventude, portanto, é também uma marginalização espacial e simbólica.

Ao negar aos jovens o direito de aparecer no espaço público como sujeitos legítimos, o sistema político reproduz uma lógica de silenciamento e exclusão. As escolas, por sua vez, podem reforçar ou romper com essa lógica. Quando adotam posturas autoritárias, disciplinadoras e homogêneas, contribuem para a invisibilidade dos estudantes enquanto sujeitos políticos. Quando, ao contrário, reconhecem a pluralidade de vozes, saberes e experiências, ajudam a construir um espaço público pedagógico onde a ação juvenil pode se expressar. (Arendt, 2007) enfatiza que o poder surge da ação coletiva, da capacidade das pessoas de se organizarem e deliberarem em conjunto. Diferentemente da violência, que impõe pela força, o poder em Hannah Arendt é relacional e depende da continuidade da ação conjunta. Nesse sentido, os movimentos juvenis, como ocupações de escolas, assembleias estudantis, protestos por direitos e outros são manifestações autênticas de poder político, muitas vezes mais consistentes do que as instituições formais que os ignoram ou reprimem.

Ao reconhecer a potência desses movimentos, é possível vislumbrar reconfigurações do espaço público que partem da juventude. A política não é propriedade exclusiva dos adultos, dos partidos ou das esferas institucionais. Como (Arendt, 2007) sugere em “A Condição Humana”, a política surge onde há ação, palavra e reconhecimento mútuo. Isso significa que a juventude não precisa esperar por permissão para agir politicamente: sua própria existência plural e sua busca por justiça já constituem práticas políticas significativas. A partir disso, o papel da escola e, especialmente, do ensino de filosofia, torna-se estratégico. O espaço escolar pode ser ressignificado como espaço público não no sentido formal, mas como espaço de aparecimento, onde os

estudantes sejam encorajados a pensar, falar, discordar, propor, agir. Ao invés de apenas preparar para a cidadania futura, a escola pode ser o lugar onde a cidadania já se realiza, na forma de participação cotidiana, construção de sentidos e intervenção no mundo.

A ação política juvenil, neste contexto, deve ser compreendida não como algo eventual ou marginal, mas como expressão legítima da condição humana. A negação dessa legitimidade é uma forma de violência simbólica que precisa ser desvelada e combatida. Os jovens, ao reivindicarem seu lugar no mundo, estão, como diria (Arendt, 2007), "inaugurando o novo", trazendo à luz possibilidades que ainda não estavam visíveis. Por isso, é necessário desconstruir a ideia de que os jovens não se interessam por política ou que são apáticos. Essa visão ignora as múltiplas formas de engajamento que não seguem os modelos tradicionais: coletivos culturais, redes sociais, ativismos locais, performances públicas. São novas formas de ação e de construção de poder que desafiam as categorias clássicas e exigem novas formas de escuta e de reconhecimento.

A política arendtiana oferece um modelo teórico para legitimar essas novas práticas, ao deslocar o foco da política institucional para a ação plural no espaço comum. Isso amplia as possibilidades pedagógicas e aponta para uma escola mais aberta, mais dialógica e mais conectada às realidades juvenis. A juventude, ao ser reconhecida como sujeito político pleno, pode contribuir para reconfigurar os próprios fundamentos da democracia. Além disso, a filosofia de Arendt nos convida a refletir sobre o sentido do mundo comum. Se a política é a construção e a preservação desse mundo partilhado, então a exclusão da juventude não é apenas uma injustiça social é uma mutilação do espaço público, uma perda de pluralidade e de futuro. O mundo só se torna humano quando é partilhado. A juventude, com sua força de invenção e seu desejo de transformação, é essencial para manter esse mundo vivo.

Portanto, reconfigurar o espaço público a partir da juventude significa abrir-se à novidade, reconhecer as múltiplas formas de ação e legitimar a presença dos jovens como produtores de sentido. Significa também transformar a escola em um verdadeiro lugar de aparecimento, onde a ação não seja punida, mas estimulada; onde o debate não seja interditado, mas promovido; onde a pluralidade não seja problema, mas riqueza. Assim, ao compreender ação e poder segundo a filosofia de Hannah Arendt, podemos construir alternativas políticas e pedagógicas para a superação da marginalização do jovem no ensino médio. A presença juvenil no espaço público não é uma ameaça à ordem é, ao

contrário, sua renovação contínua. A política, para continuar existindo, precisa do novo. E o novo, como ensina Arendt, chega com cada jovem que nasce e decide agir no mundo.

2.2. Emancipação: A Ação como potencial transformador do Presente.

No cerne do pensamento político de Hannah Arendt está a ideia de que o mundo comum é o espaço onde os seres humanos se encontram, dialogam e agem em conjunto. Esse mundo é “comum” justamente porque é compartilhado não é de ninguém e é de todos. Diferente do mundo privado, onde predominam as necessidades da vida e os vínculos íntimos, o mundo comum é o domínio da pluralidade, da aparência e da construção coletiva do sentido. A política, segundo (Arendt, 2007), só se realiza plenamente nesse espaço, que ela chama de “espaço da aparência”. A juventude brasileira, sobretudo aquela que vive nas margens da cidade e da cidadania, as margens do tecido social, tem sua presença frequentemente negada nesse mundo comum. Sua voz é silenciada, seus corpos são criminalizados, seus modos de vida são estigmatizados. No entanto, paradoxalmente, é essa mesma juventude que luta, incessantemente, por aparecer por ser vista, ouvida, considerada. Essa luta pela aparência é uma luta política no sentido mais profundo, trata-se da reivindicação do direito de existir publicamente como sujeito plural, como alguém que tem algo a dizer sobre o mundo e sobre como ele deve ser.

Para (Arendt, 2007), a aparência não é futilidade ou mera visibilidade estética. É pela aparência que os seres humanos se revelam aos outros e tornam-se reais no espaço político. A exclusão da juventude dos espaços decisórios, das mídias tradicionais, das instâncias formais de poder, é uma forma de negar-lhes essa aparência e, portanto, sua existência política. Tornar-se invisível é ser retirado do mundo comum. Nesse sentido, a luta por visibilidade não é apenas simbólica é existencial e política. Essa luta se expressa de diversas formas. Os movimentos culturais periféricos, como o rap, hip hop, o funk, o grafite e os coletivos de mídia independente por exemplo, funcionam como arenas públicas de reapropriação da aparência. São espaços onde os jovens afirmam suas identidades, suas histórias e suas perspectivas sobre o mundo. São atos de criação política que desafiam a lógica dominante do silêncio e da submissão. Como afirma (Arendt, 2007), a ação é o único modo de manifestar a liberdade. Ao criar e compartilhar sua própria estética, sua própria narrativa, sua própria política, os jovens recriam o mundo

comum a partir da margem de dentro para fora levando a construção de uma micropolítica.

O mundo comum, entretanto, não está dado. Ele precisa ser continuamente construído e reconstruído. Para isso, é necessário que todas as vozes tenham lugar e que todas as experiências sejam reconhecidas como legítimas. A escola, nesse processo, pode ser aliada ou obstáculo. Quando insiste em uma única forma de saber, uma única narrativa histórica, um único modelo de comportamento, ela colabora para a negação do mundo comum. Mas quando reconhece a diversidade de saberes, estimula a escuta e promove o diálogo, a escola torna-se um dos principais lugares de reconstrução do espaço político.

O que está em jogo, portanto, é a própria definição de política. Se seguirmos a tradição arendtiana, não se trata apenas de governar ou ser governado, de obedecer ou legislar. Política, para (Arendt, 2007) é a capacidade de agir em conjunto, de iniciar o novo, de dar sentido ao mundo. E isso está ao alcance da juventude, desde que ela tenha acesso ao espaço da aparência, isto é, o espaço no qual cada indivíduo pode “aparecer” diante dos outros não apenas como corpo físico, mas como sujeito singular e ativo, revelando sua identidade por meio da palavra e da ação. Como podemos perceber em sua obra “Entre o Passado e o Futuro”, a política surge no entre, no espaço entre os homens, e é mantida em vida por suas relações (Arendt, 1996).

Essas relações, no entanto, são constantemente minadas por uma sociedade que privilegia a performance individual, a competição meritocrática e a obediência silenciosa características de uma lógica capitalista. Ao colocar o jovem como “futuro da nação”, o discurso dominante o afasta do presente, como se sua ação não pudesse acontecer agora. A juventude é, então, destituída do tempo presente e empurrada para um amanhã idealizado, que nunca chega. Contra isso, a filosofia de (Arendt, 1996) afirma que o poder de iniciar é uma condição da existência humana, e ele pode ser exercido em qualquer idade, em qualquer tempo, desde que haja espaço e reconhecimento.

A luta dos jovens, portanto, é uma luta contra a exclusão do presente. Ao se mobilizarem, ao ocuparem escolas, praças e redes, ao produzirem cultura e linguagem própria, os jovens exigem não apenas uma escuta, mas um lugar no mundo. Um lugar não como “futuros adultos”, mas como sujeitos presentes, atuantes e transformadores. Eles exigem o direito de partilhar o mundo, de interferir em sua forma, de reconfigurá-lo à luz de novas experiências. Essa exigência nos leva a repensar a própria democracia. Uma

democracia sem jovens, ou que apenas tolera sua presença de forma subordinada, é uma democracia mutilada. A pluralidade, condição essencial do espaço público para Arendt, só se realiza quando todos os grupos sociais têm voz, especialmente aqueles historicamente excluídos. A juventude periférica é um desses grupos. Ao lutar por aparência, ela está também lutando pela expansão da democracia.

A construção de um mundo comum, nesse sentido, não é tarefa apenas da juventude, mas de toda a sociedade. Reconhecer o jovem como sujeito político é reconhecer a si mesmo como parte de um processo coletivo. A marginalização política da juventude fere o próprio tecido da vida pública, enfraquece a política e empobrece o mundo comum. Como vemos em (Arendt, 2007) a liberdade política não é um dado da natureza humana, mas uma realização histórica. Se queremos manter viva essa realização, precisamos garantir que todos tenham acesso ao espaço da aparência, isto é, espaço que surge sempre que os seres humanos se reúnem para agir e falar em conjunto. Não se trata de um espaço físico fixo, como um parlamento ou uma praça, mas de uma dimensão relacional, criada entre pessoas quando elas se reconhecem mutuamente como sujeitos políticos, especialmente aqueles cuja essa aparência foi sistematicamente negada. Por isso, a escola precisa ser pensada não como lugar de preparação para o futuro, mas como lugar de exercício do presente. Um presente plural, dinâmico e conflituoso, onde os jovens possam experimentar a ação, a palavra, o dissenso e o pertencimento. Um espaço onde a filosofia não seja apenas conteúdo, mas prática viva de reflexão e criação do mundo. Assim, o mundo comum deixará de ser uma promessa abstrata para tornar-se realidade concreta, construída cotidianamente por aqueles que ousam aparecer e agir em busca de uma emancipação.

A educação, no pensamento de Hannah Arendt, ocupa um lugar ambivalente e profundo. Em seu artigo “A Crise na Educação”, (Arendt, 1996) tenta demonstrar que a educação deve mediar a entrada dos jovens em um mundo que não é deles, mas que eles são chamados a renovar. Tal perspectiva impõe uma tensão fundamental, por um lado, os adultos têm a responsabilidade de preservar e transmitir o mundo comum; por outro, precisam abrir espaço para que os jovens possam transformá-lo. A educação, nesse contexto, não é simplesmente um repasse de conhecimento, mas um ato profundamente político e ético: o de apresentar o mundo ao novo e permitir que o novo o transforme.

A juventude, ao ingressar na esfera pública, carrega uma força própria,

caracterizada pela potência de iniciar, de romper com o estabelecido, de fundar algo inédito. Essa potência, segundo (Arendt, 1996), é a essência do humano, o poder de agir e iniciar algo novo. No entanto, a escola tradicional, marcada por métodos rígidos, currículos autoritários e lógicas disciplinares, frequentemente atua como uma força de domesticação, isto é, o que chamamos de força de domesticação pode ser compreendido de forma mais clara quando mobilizamos as análises de Michel Foucault acerca do poder disciplinar. Para (Foucault, 1975) as instituições modernas entre elas a escola, a prisão, o hospital e o quartel foram organizados de modo a produzir sujeitos “dóceis”, ou seja, corpos e consciências capazes de se adaptar, obedecer e se moldar às exigências de uma determinada ordem social impedindo que essa potência se realize. Nesse sentido, a escola tradicional não apenas transmite conhecimentos, mas também conforma modos de ser e agir, incorporando práticas de vigilância, normalização e correção que têm como efeito a redução da autonomia do estudante.

A domesticação, nesse quadro, significa a neutralização do potencial criativo e político dos indivíduos. A sala de aula, organizada em fileiras, os horários rígidos, a repetição mecânica dos conteúdos e a imposição de uma única voz legítima a do professor funcionam como dispositivos disciplinares. Esses mecanismos não apenas regulam comportamentos visíveis, mas também atuam sobre a subjetividade, internalizando padrões de obediência que limitam a possibilidade de questionamento e a emergência de uma ação política autêntica. Quando a educação reduz os estudantes à mera adaptação funcional às estruturas sociais existentes, ela deixa de constituir um espaço de formação crítica e passa a atuar como mecanismo de conformação e disciplinamento. Nessa lógica, o processo educativo deixa de estimular a reflexão, a autonomia e a participação no mundo comum, restringindo-se à reprodução de comportamentos socialmente esperados. A educação transforma-se, assim, em instrumento de adestramento, orientado não para a formação de sujeitos políticos, mas para a produção de indivíduos ajustados às exigências da ordem vigente. Ao negar aos jovens o direito à ação, a escola nega-lhes a liberdade. E, para (Arendt, 1996) liberdade não é introspecção ou arbítrio subjetivo; liberdade é ação no mundo, é estar entre os outros, é aparecer como alguém singular em meio à pluralidade.

Em diálogo com Hannah Arendt, essa dinâmica pode ser compreendida como uma negação da própria dimensão política da existência humana. A política não se reduz à administração institucional do Estado, mas corresponde à capacidade humana de agir, aparecer diante dos outros e participar da construção do mundo comum. A liberdade

manifesta-se precisamente na ação e na possibilidade de iniciar algo novo no espaço público. Nesse sentido, os seres humanos são livres diferentemente de possuírem o dom da liberdade enquanto agem, nem antes, nem depois; pois ser livre e agir são uma mesma coisa. A partir dessa perspectiva, entende-se que uma educação voltada exclusivamente para o ajustamento social enfraquece as condições da ação política, pois limita a capacidade dos sujeitos de pensar criticamente, posicionar-se e participar da vida pública. O estudante deixa de ser reconhecido como alguém capaz de iniciar, questionar e transformar o mundo, sendo reduzido à condição de mero executor de funções previamente determinadas.

Essa lógica torna-se particularmente grave no contexto da juventude da rede pública, onde processos históricos de desigualdade frequentemente limitam o acesso ao saber elaborado, à participação política e ao reconhecimento social. Quando a escola prioriza apenas a adaptação disciplinar e o controle dos comportamentos, ela contribui para a formação de subjetividades marcadas pela passividade política e pelo afastamento do espaço público. Em termos arendtianos, isso significa comprometer a própria experiência da liberdade, uma vez que a política depende da pluralidade, da palavra e da ação entre os sujeitos.

Nesse sentido, a educação emancipadora precisa criar as condições para o surgimento dessa liberdade: precisa abrir espaço para a palavra, para o dissenso, para a escuta ativa e para a construção de sentidos compartilhados. Com isso, ao associar a noção foucaultiana de disciplina à ideia de força de domesticação, evidenciamos como o ambiente escolar, longe de ser apenas um lugar de transmissão de saberes, pode funcionar como um campo estratégico de produção de subjetividades controladas. E é justamente contra essa lógica que se torna urgente resgatar uma pedagogia que abra espaço para a crítica, para a ação e para a consciência política dos estudantes, deslocando a escola do papel de domesticadora para o papel de libertadora.

A emancipação, portanto, não pode ser confundida com a mera inclusão em um sistema já dado, a educação não pode ser reduzida a um processo técnico de transmissão de conteúdos ou adaptação social. Ela envolve uma relação ética com a alteridade, fundada na disposição de reconhecer o outro como sujeito de experiência, palavra e ação. Educar exige coragem porque implica abrir-se ao imprevisível presente em cada nova geração, permitindo que o encontro com o outro também transforme aquele que educa.

Nessa perspectiva, o espaço educativo constitui-se como lugar de pluralidade e construção do mundo comum, no qual a escuta e o reconhecimento tornam-se condições fundamentais da formação humana e política.

Em diálogo com Arendt, podemos afirmar que a emancipação consiste em preparar o jovem não apenas para adaptar-se ao mundo, mas para assumir a responsabilidade de renová-lo. Esse compromisso exige que a juventude seja reconhecida como sujeito político pleno, capaz de agir, pensar e julgar. Essa concepção exige uma reconfiguração radical da escola. O espaço escolar precisa ser repensado como espaço público, onde o debate, o conflito e a pluralidade possam emergir como elementos constitutivos da formação. Ao invés de reproduzir hierarquias e silenciar vozes, a escola deve tornar-se um lugar de partilha do sensível onde todos têm direito de falar, de ser ouvidos e de significar o mundo. Só assim a educação poderá cumprir sua tarefa política de formação para a liberdade.

(Arendt, 1996) torna-se incisiva ao colocar a possibilidade de que não se pode educar para a política da mesma forma que se ensina matemática ou gramática. A política, para ela, não é técnica, nem ciência é experiência, relação e julgamento. Logo, a formação política exige vivência do espaço comum, prática do discurso e construção de responsabilidade. Isso implica romper com modelos tecnocráticos de ensino que transformam a política em conteúdo estanque ou em moralismo apaziguador. A verdadeira educação política é aquela que provoca, que expõe à alteridade, que cria condições para o surgimento do novo. Nesse sentido, a juventude não é apenas destinatária da educação, mas agente dela. Quando os jovens se organizam, quando questionam, quando ocupam escolas ou participam de grêmios estudantis, estão exercendo uma pedagogia própria, uma pedagogia da ação. Estão dizendo, com o corpo e com a palavra, que a educação é também lugar de dissenso e de criação política. Podemos pensar a partir de Arendt, o “início” é a mais significativa categoria da ação humana. E educar é, antes de tudo, reconhecer o direito de iniciar.

Essa perspectiva nos convoca a um duplo movimento; de um lado, descolonizar o espaço escolar, libertando-o das lógicas excludentes que reproduzem a marginalização política dos jovens, de outro, fortalecer os vínculos entre juventude e mundo, criando condições para que os jovens se percebam como responsáveis e coautores do destino coletivo. A filosofia política, nesse processo, não pode ser um saber abstrato,

desconectado da vida, mas deve funcionar como linguagem de reapropriação do mundo. Pensar filosoficamente é, portanto, um exercício de emancipação.

Ao reconhecer a juventude como força política e criativa, a educação deixa de ser mera preparação para o mercado e passa a ser espaço de produção de sentido, de pertencimento e de liberdade. Esse deslocamento é urgente em contextos como o brasileiro, marcados por desigualdades profundas, exclusões históricas e violências cotidianas. A escola, como instituição central da vida pública, não pode ser cúmplice do silenciamento, mas deve se tornar lugar de revelação do mundo e de formação da cidadania ativa. A filosofia política de Hannah Arendt fornece as categorias conceituais e éticas para pensar essa transformação. Sua insistência na pluralidade, na natalidade e na ação como fundamentos do político desafia práticas escolares que uniformizam, domesticam e desencorajam a participação juvenil. Por isso, trabalhar a filosofia de Arendt com estudantes do ensino médio é mais do que apresentar um conteúdo, é criar experiências de pensamento que os ajudem a compreender-se como sujeitos de um mundo que está em aberto e que precisa deles para continuar a existir.

Ao concluir esta seção, reafirma-se que uma educação verdadeiramente emancipadora precisa libertar-se dos modelos pedagógicos que tratam o jovem como objeto passivo e assumir-se como prática de liberdade. Libertar a juventude da marginalização política exige escuta, reconhecimento, partilha e coragem de confiar nos jovens como portadores de novas possibilidades, como portadores de mundo. Como coloca Hannah Arendt o mundo só é salvo, e constantemente salvo, pela presença de algo que é novo. Ao refletir sobre a condição humana, (Arendt, 2007) nos oferece uma condição interpretativa singular para compreendermos a potência da juventude; a noção de natalidade.

O presente, muitas vezes negligenciado em discursos que enxergam a juventude apenas como “futuro da nação”, é o tempo da ação e da transformação. Reduzir os jovens ao porvir é uma forma sutil de negar sua agência no agora, de adiar indefinidamente sua inserção na vida pública. Arendt, no entanto, insiste que o político se dá no presente, na experiência partilhada do mundo, na aparição pública dos sujeitos que assumem a responsabilidade por ele. Assim, reconhecer o potencial transformador da juventude é, antes de tudo, uma aposta na ação como categoria fundante da liberdade. É importante frisar que, em (Arendt, 2007) a ação nunca é uma experiência individual encerrada no

sujeito, mas uma prática essencialmente plural. Agir significa inserir-se em uma rede de relações humanas já existente, onde cada sujeito aparece diante dos outros por meio da palavra e da participação no mundo comum. Nesse sentido, a política não nasce da homogeneidade, mas da pluralidade humana, condição fundamental para a existência da liberdade e da vida pública. Não se age sozinho, a política é o entre o espaço de relação, de disputa e da plena existência do sujeito. Por isso, a escola que isola, que transforma os estudantes em espectadores ou em recipientes de conteúdos, está negando o político.

O mesmo se aplica a práticas sociais que marginalizam os jovens, silenciando suas experiências ou tratando-os como ameaça. A juventude só pode agir politicamente quando encontra espaços de visibilidade, de escuta e de reciprocidade. Nesse sentido, a esperança não é uma expectativa passiva por um futuro redentor, um e verbo ativo; e esperar, agir para mudar. A juventude é portadora dessa esperança ativa, pois carrega consigo não apenas o desejo de outro mundo, mas a disposição de construí-lo. Quando os jovens se insurgem contra injustiças, quando denunciam as violências do cotidiano, quando reivindicam o direito à cidade, à cultura, à educação de qualidade, estão encarnando a esperança na prática da ação.

A filosofia política, ao ser ensinada no ensino médio, pode e deve alimentar essa esperança. Não como doutrina ou ideologia, mas como campo de reflexão crítica sobre o mundo e sobre o lugar que ocupamos nele. Os conceitos de liberdade, justiça, poder, autoridade, dominação, igualdade e ação devem ser apresentados como ferramentas de leitura da realidade. Mais do que isso, devem ser apropriados pelos estudantes como instrumentos para transformar essa realidade. Ao provocar os estudantes a pensar, a filosofar sobre seu tempo e suas experiências, o ensino de filosofia transforma-se em prática política no sentido mais pleno do termo. Onde construiremos premissas que nos leva a pensar que a política pode existir quando aqueles que não têm parte tomam parte dela. É essa a tarefa: criar brechas no sistema de exclusão, abrir caminhos para que aqueles historicamente silenciados possam aparecer e agir.

No horizonte da filosofia política arendtiana, o mundo só é mundo porque é comum, porque pode ser compartilhado. Mas para que seja verdadeiramente comum, é preciso que todos possam aparecer nele, ser vistos, ser ouvidos. A marginalização política entre os jovens é, assim, uma ameaça à própria existência do mundo. Combatê-la é mais do que uma exigência ética, é uma necessidade de pensar uma ontopolítica. É pela

presença dos novos que o mundo se renova, é pela ação dos jovens que o mundo se salva. Portanto, é dever das instituições sobretudo da escola abrir-se à presença dos jovens, acolher suas vozes, respeitar seus saberes, fomentar sua participação. Isso implica repensar currículos, práticas pedagógicas, estruturas de poder. Implica reconhecer a juventude não como problema social, mas como sujeito político. Implica, em última instância, apostar na natalidade como força geradora de mundo.

Hannah Arendt nos lembra que a política nasce no espaço entre os seres humanos. Se quisermos revitalizar a política, precisamos recuperar esse espaço e os jovens são protagonistas indispensáveis nessa tarefa. Ao analisar e aprofundar no pensamento político de Hannah Arendt, é possível afirmar que a juventude transcende as explicações biológicas e sociológicas que a circunscrevem a uma fase de transição ou a um recorte etário. Ela deve ser compreendida como uma categoria política, carregada de potencialidades transformadoras.

A juventude concentra em si a potência de instaurar o novo, de romper com a inércia do já estabelecido e de desafiar os limites impostos pela tradição e pelas estruturas de poder. (Arendt, 2007) nos mostra que a liberdade, em sua acepção mais radical, está vinculada à capacidade de iniciar. Compreender a juventude como categoria política é reconhecer que nela reside o poder de interromper o ciclo da repetição e da domesticação social, afirmando a dignidade de cada sujeito como protagonista da história. Nesse sentido, valorizar a juventude é, ao mesmo tempo, valorizar o princípio do começo o gesto mais humano que existe, aquele que se opõe à estagnação e resgata a vitalidade da ação. É, portanto, na força de começar que se encontra a esperança de uma sociedade capaz de se reinventar e de construir horizontes mais justos e emancipadores.

2.3 Pensar para Agir: Desnaturalização da Marginalização política entre os jovens e o Silêncio do Pensamento Crítico no Mundo Contemporâneo.

A noção de “banalidade do mal”, desenvolvida por Hannah Arendt a partir da observação do julgamento de Adolf Eichmann em Jerusalém, tornou-se uma das mais provocativas e instigantes contribuições da filosofia política contemporânea. Longe de tratar o mal como manifestação de monstruosidade ou perversão individual, Arendt

identificou em Eichmann um sujeito medíocre, incapaz de pensar criticamente e de refletir sobre as consequências de seus atos. Essa incapacidade de julgar moralmente e de se colocar no lugar do outro, segundo (Arendt, 1999), constitui o que ela denomina de “banalidade do mal”. Ao transpor esse conceito para o contexto da marginalização política da juventude, especialmente no ambiente escolar do ensino médio, somos levados a indagar quais são os efeitos da suspensão do pensamento no cotidiano dos jovens? Que formas de violência simbólica, institucional ou social se reproduzem por meio da apatia, da indiferença ou da reprodução mecânica de normas? E mais, que caminhos pedagógicos e filosóficos podem ser abertos a partir de uma educação que estimule o pensamento crítico e a ação política? Como Arendt explica:

O mal pode se tornar banal, sem profundidade, não porque seja trivial, mas porque aqueles que o praticam se recusam a pensar. Eichmann não era um monstro sádico ou psicopata. Sua maldade estava no fato de que ele falhava em pensar não em ser estúpido, mas em recusar-se a refletir sobre o que fazia. [...] Ele não era estupidamente obediente; era conscientemente superficial. E foi essa ausência de pensamento algo que não é estupidez, mas uma curiosidade, e mesmo espantosa, superficialidade que o tornou incapaz de julgar. (Arendt, 1999, p. 321)

A partir do pensamento de Hannah Arendt podemos perceber que um dos males que assombra a humanidade é cometido por ninguém, isto é, por homens que se recusam a ser pessoas. Neste momento se propõe refletir sobre essas questões à luz do pensamento de Arendt, articulando os conceitos de ação, liberdade, responsabilidade e pluralidade com os desafios vividos pela juventude brasileira, de forma especial os jovens da rede pública de ensino em específico do ensino médio. A escola, como espaço privilegiado da formação política e ética, será examinada como terreno de disputa entre a reprodução da banalidade do mal e a emergência de novas formas de protagonismo juvenil.

A expressão “banalidade do mal” cunhada por Hannah Arendt em sua obra *Eichmann em Jerusalém: Um relato sobre a banalidade do mal*, causou polêmica e transformou profundamente o modo como o mal passou a ser discutido no campo filosófico e político. Longe de reduzir o mal à perversidade sádica ou ao comportamento monstruoso, (Arendt, 1999) o desloca para a esfera da trivialidade burocrática e da mediocridade moral. Eichmann, figura central do julgamento, não era um psicopata, tampouco um fanático ideológico. Era um homem comum, que cumpria ordens sem refletir sobre suas consequências alguém que havia renunciado à sua capacidade de pensar. A originalidade da análise arendtiana reside exatamente nessa inversão de perspectiva. O mal, em sua manifestação moderna, não se apresenta com o rosto

demoníaco de figuras historicamente estigmatizadas como tiranos ou déspotas. Ele se esconde por trás de rotinas, obediências, justificações técnicas, e de uma profunda alienação em relação às implicações éticas da própria ação. Eichmann, nesse sentido, não pensava. E foi justamente essa ausência de pensamento, essa renúncia à capacidade de julgar, de dialogar consigo mesmo de considerar o outro, que tornou possível o cometimento de atrocidades vistas dentro do nosso tempo.

Para (Arendt, 1999), a banalidade do mal está diretamente ligada à suspensão do pensamento crítico, não como uma deficiência intelectual, mas como uma escolha ativa muitas vezes imposta por estruturas sociais e políticas de evitar o confronto com a própria consciência. O mal, então, se torna “banal” porque se acomoda ao cotidiano, à normalização, a naturalização da injustiça, ao cumprimento cego de ordens, à inércia moral. É fundamental compreender que, para (Arendt, 1999), o mal banal não é menos perigoso do que o mal radical descrito por autores ao longo da construção do pensamento humano. Pelo contrário, ele é ainda mais insidioso, pois escapa ao radar das categorias tradicionais da ética e da justiça. Trata-se de um mal que se prolifera precisamente onde o pensamento está ausente, onde a linguagem se torna técnica, onde as decisões se fragmentam em etapas operacionais e onde os indivíduos deixam de se ver como responsáveis pelo todo.

Essa concepção desafia profundamente os sistemas educativos modernos, em especial aqueles que, como a escola brasileira, se encontram imersos em contextos de desigualdade, exclusão e marginalização. Quando a escola se torna um espaço de reprodução mecânica de conteúdos, de disciplinamento autoritário, de silenciamento da pluralidade juvenil, ela corre o risco de contribuir, ainda que involuntariamente, para a normalização do mal. A juventude, especialmente aquela das periferias urbanas, experimenta cotidianamente formas de exclusão simbólica e institucional que não são vistas como violência, mas como parte natural da engrenagem social e é exatamente onde o mal banal se instala.

A força do conceito arendtiano está em revelar que o mal não exige monstros, mas sim o colapso do juízo moral. E é nesse colapso que a juventude marginalizada, vista muitas vezes como problema e não como sujeito político, encontra-se capturada. A banalidade do mal, nesse caso, se manifesta na indiferença diante da exclusão escolar, na aceitação da violência policial como “necessária”, na naturalização do desemprego

juvenil, na criminalização das expressões culturais juvenis, tudo isso operando sob a aparência de normalidade. Assim, a filosofia política de Arendt não é apenas um convite ao pensamento abstrato. É um chamado à responsabilidade. Pensar, (Arendt, 1999), é um ato político por excelência, pois rompe com a obediência cega, com o conformismo e com o automatismo. Pensar é o que impede o mal de se tornar regra. E, nesse sentido, a educação deve ser repensada como um campo de resistência contra a banalidade do mal.

A análise de Hannah Arendt sobre a banalidade do mal nos obriga a considerar uma dimensão muitas vezes negligenciada no debate político e educacional, a suspensão do pensamento como um dos mecanismos mais eficientes de reprodução da injustiça. Essa suspensão não é acidental. Ao contrário, ela é promovida, reforçada e legitimada por estruturas sociais, políticas e pedagógicas que desestimulam o juízo crítico e a capacidade reflexiva dos indivíduos, sobretudo dos jovens pertencentes às camadas marginalizadas da sociedade. Pensar, para Arendt, é uma atividade essencialmente política. Não se trata de um exercício erudito ou acadêmico restrito a elites intelectuais, mas de um movimento cotidiano que exige coragem para questionar, interpretar e julgar o mundo. É, em essência, o que permite aos indivíduos distinguir o certo do errado, o justo do injusto, mesmo quando isso significa se opor ao consenso estabelecido ou à autoridade vigente. A suspensão dessa atividade seja por medo, conformismo ou exclusão sistemática abre espaço para que atos de injustiça se perpetuem sob a aparência de normalidade e funcionalidade.

Essa suspensão do pensamento se materializa em diferentes práticas no currículo escolar descontextualizado, que ignora as realidades vividas pelos estudantes; nas metodologias de ensino que privilegiam a memorização mecânica em detrimento da reflexão; nas avaliações que medem desempenho, mas não desenvolvem consciência crítica; na ausência de espaços de escuta e diálogo; e na repressão às formas legítimas de expressão política juvenil, como os grêmios estudantis e as manifestações culturais periféricas. A consequência dessa pedagogia da obediência é a formação de sujeitos despolitizados, conformados, incapazes de julgar as estruturas que os oprimem e, portanto, mais suscetíveis à banalidade do mal. A juventude marginalizada, ao ser privada do exercício do pensamento, é empurrada para uma existência onde o mundo comum o espaço público da política, do debate, da ação lhe é negado. E, nesse processo, a injustiça se perpetua, pois ninguém a interroga, ninguém a nomeia, ninguém a desafia.

O filósofo Theodor Adorno, em seu texto *Educação após Auschwitz*, alerta para o fato de que o maior objetivo da educação deveria ser impedir que Auschwitz se repita. E isso só é possível, segundo ele, se educarmos os jovens para pensar, para resistir à lógica do autoritarismo e da indiferença (Adorno, 1995). Ao olharmos para o pensamento Arendt percebe-se uma convergência com Adorno. Para ela, o pensamento é o único antídoto possível contra a repetição do mal, sobretudo aquele que se apresenta sob o véu da normalidade (Arendt, 1999). Aplicada ao contexto da escola brasileira, essa lição é urgente. Ultrapassando os limites contextuais do pensamento de Arendt, a banalidade do mal se manifesta, por exemplo, quando a evasão escolar é tratada como estatística, e não como tragédia política. Quando o assassinato de jovens negros nas periferias é naturalizado pela mídia e pelos discursos oficiais. Quando as políticas educacionais são reduzidas a metas de desempenho, ignorando as condições estruturais de miséria e abandono. Em todos esses casos, a injustiça se reproduz não por meio da violência explícita, mas pela ausência de pensamento.

A relação entre memória, educação e resistência ao autoritarismo constitui um dos eixos mais fecundos de aproximação entre Theodor Adorno e Hannah Arendt. Ambos, ainda que situados em tradições filosóficas distintas, compartilham a convicção de que o século XX revelou de forma brutal a fragilidade da cultura ocidental diante da barbárie. Auschwitz, nesse sentido, não foi um acidente histórico ou uma ruptura abrupta com a modernidade, mas a expressão de um processo interno à própria racionalidade ocidental, que, ao invés de se orientar pela emancipação, transformou-se em técnica de dominação e destruição. O genocídio industrializado, planejado com base em cálculos racionais e executado com frieza burocrática, evidenciou que a educação tradicional, ao invés de formar indivíduos autônomos e críticos, havia produzido sujeitos adaptados e obedientes, incapazes de resistir ao autoritarismo. É nesse horizonte de reflexão sobre formação humana, responsabilidade ética e participação política que Theodor Adorno formula a ideia de que a principal tarefa da educação consiste em impedir a repetição da barbárie histórica.

Ao analisar as condições sociais, culturais e subjetivas que possibilitaram o nazismo e os campos de extermínio, Adorno compreende que Auschwitz não representou um acontecimento isolado, mas a expressão extrema de processos de desumanização, obediência cega, silenciamento crítico e indiferença diante do sofrimento do outro. Nesse sentido, o autor afirma que “a exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de

todas para a educação” (Adorno, 1995, p. 119). Tal entendimento não deve ser compreendido como mera advertência moral, mas como um imperativo pedagógico e político. Impedir a repetição da barbárie significa educar para a autonomia, para a resistência e para a recusa da indiferença. Significa deslocar a centralidade da educação da simples transmissão de conteúdo para a formação de uma consciência crítica capaz de questionar a realidade e reconhecer no outro um sujeito digno de respeito. Adorno denuncia que uma pedagogia limitada ao acúmulo de informações corre o risco de produzir indivíduos bem-informados, mas desprovidos de sensibilidade ética, aptos a colaborar com sistemas de opressão em nome da eficiência.

A partir dessa perspectiva, a educação não pode limitar-se à mera transmissão técnica de conteúdo ou à adaptação funcional dos indivíduos à sociedade existente. Sua dimensão ética e política consiste justamente na formação de sujeitos capazes de pensar criticamente, resistir aos mecanismos de massificação e reconhecer a humanidade do outro. Em diálogo com Hannah Arendt, pode-se compreender que a negação da reflexão crítica e da participação no mundo comum favorece processos de despolitização e banalização da violência. Nesse contexto, a marginalização política da juventude também pode ser interpretada como um problema educacional profundamente ético e democrático. Quando os jovens são privados das condições de participação, reconhecimento e formação crítica, fortalece-se uma cultura de passividade política e naturalização das desigualdades, comprometendo a própria capacidade de resistência diante das formas contemporâneas de exclusão e desumanização.

Essa crítica encontra ressonância no pensamento de Hannah Arendt, sobretudo em sua análise sobre a banalidade do mal. Eichmann não parecia movido por ódio pessoal, mas por uma adesão burocrática a regras e ordens. É por isso que Arendt sustenta que o mal pode se tornar banal quando o pensamento crítico é substituído pela conformidade. O pensar é um ato de interrupção, uma disposição para interrogar aquilo que se apresenta como dado, recusando-se a aceitar o mundo de forma acrítica. Nessa perspectiva, o pensamento não é apenas uma atividade intelectual, mas um exercício ético de responsabilidade diante do outro.

Ao articular Adorno e Arendt, torna-se evidente que a educação deve ser compreendida como espaço de resistência à lógica da indiferença e do autoritarismo. Se, para Adorno, a educação só cumpre sua função quando emancipa e impede a repetição da

barbárie, para (Arendt, 1999) ela é inseparável do exercício da liberdade e do reconhecimento da pluralidade humana. Arendt insiste que a política genuína emerge apenas quando os seres humanos se reconhecem como iguais e diferentes ao mesmo tempo, e isso só é possível em um espaço de convivência em que cada um possa agir e falar em público. Uma educação que marginaliza, que reduz o jovem à passividade ou à mera função produtiva, nega precisamente essa condição de aparecer no espaço público como sujeito singular.

Nesse sentido, a marginalização política da juventude pode ser lida como uma das expressões contemporâneas daquilo que Adorno denunciou, a incapacidade de formar sujeitos críticos, substituída por uma lógica de adaptação e conformidade. O jovem que se sente excluído da vida pública, tratado apenas como objeto de avaliação em índices como o IDEB, ou como recurso para o mercado de trabalho, é o reflexo de uma escola que perdeu sua função emancipadora. Como observa Arendt, a liberdade não é introspecção ou arbítrio subjetivo, mas ação no mundo, encontro com os outros, experiência de pluralidade. Uma educação que nega essas condições não apenas marginaliza, mas também doméstica, perpetuando estruturas de exclusão.

A convergência entre Adorno e Arendt, portanto, aponta para uma concepção de educação que não se limita a preparar para o mercado ou a treinar habilidades técnicas, mas que coloca no centro a formação para o pensamento, para a crítica e para a responsabilidade política. Nessa perspectiva, a educação assume uma função que ultrapassa a transmissão de conhecimentos, constituindo-se como um espaço privilegiado para a formação ética, política e crítica dos sujeitos. Conforme sustenta (Adorno, 1995), a primeira exigência dirigida à educação é que Auschwitz não se repita. Essa afirmação não se restringe à impossibilidade da repetição histórica do genocídio nazista, mas representa um imperativo ético de enfrentamento de todas as formas de barbárie que se manifestam na vida social por meio da violência, da intolerância, da discriminação, da exclusão e da submissão irrefletida à autoridade. A educação, nessa perspectiva, deve criar condições para que os sujeitos desenvolvam uma consciência crítica capaz de reconhecer e resistir às formas, muitas vezes sutis, pelas quais a desumanização se reproduz no cotidiano.

Em diálogo com essa compreensão, (Arendt, 1999) permite interpretar que a resistência à banalidade do mal não decorre de disposições morais extraordinárias, mas

da permanente capacidade de pensar, julgar e assumir responsabilidade pelo mundo comum. A banalidade do mal evidencia que a violência e a exclusão podem tornar-se socialmente aceitáveis quando deixam de ser objeto de reflexão crítica e passam a ser incorporadas como práticas ordinárias da vida coletiva. À luz da interpretação desenvolvida nesta pesquisa, essa compreensão revela que a marginalização política da juventude não se sustenta apenas em estruturas objetivas de desigualdade, mas também em processos cotidianos de naturalização que silenciam vozes, restringem o reconhecimento e esvaziam as possibilidades de participação democrática.

Sob essa perspectiva, desnaturalizar a marginalização política significa criar condições para que os jovens desenvolvam a capacidade de compreender criticamente a realidade em que estão inseridos, reconhecendo que as desigualdades que limitam sua participação não constituem fatos inevitáveis ou naturais, mas processos históricos, sociais e políticos passíveis de questionamento e transformação. Nesse sentido, a educação democrática aproxima-se simultaneamente da exigência adorniana de impedir a repetição da barbárie e da defesa arendtiana do pensamento e do julgamento como condições indispensáveis para a preservação do mundo comum e para o exercício da liberdade política.

Quando ambas as perspectivas são trazidas ao debate sobre a marginalização política da juventude, o resultado é a exigência de uma escola que forme sujeitos capazes de resistir à lógica da opressão e de afirmar sua cidadania plena. Educar, nesse horizonte, deixa de ser um ato neutro e se torna um ato político no sentido mais profundo: preparar os jovens para pensar, agir e aparecer no espaço público como sujeitos de direitos. Contra a domesticação e a passividade, Adorno e Arendt oferecem fundamentos para uma educação crítica e libertadora, que não se conforma com a repetição da barbárie sob novas roupagens, mas que aposta na potência do pensamento e na dignidade da ação humana.

Por isso, é necessário afirmar que o direito de pensar é, antes de tudo, um direito político. E mais, é uma prática de resistência. Resgatar o pensamento crítico nas escolas é subverter a lógica da obediência e da exclusão. É criar espaços onde os jovens possam julgar o mundo, recusar a injustiça e propor novos modos de existência. Como podemos observar em (Freire, 2005) ao colocar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e essa leitura só é possível quando os sujeitos são incentivados a pensar a partir de sua própria realidade. Assim, ao denunciar a suspensão do pensamento como uma condição

para a banalidade do mal, Arendt nos oferece um critério fundamental para a ação pedagógica; formar indivíduos capazes de julgar. Indivíduos que não se deixem capturar pela repetição do injusto, pela obediência cega, pelo conformismo paralisante. Indivíduos que, ao pensarem, também se reconheçam como agentes capazes de transformar o mundo. A juventude, nesse sentido, não é apenas vítima da marginalização política. Ela pode ser, e precisa ser, o motor da reconstrução do espaço público. Mas isso só será possível se pensarmos a escola como um lugar de exercício do juízo, da liberdade e da pluralidade. Contra a banalidade do mal, pensar é o primeiro ato de resistência.

A filosofia, enquanto disciplina do pensamento, da interrogação e da problematização, oferece à escola um espaço privilegiado para a formação do juízo. Em oposição à lógica tecnocrática que coloniza os currículos escolares, a filosofia convida os estudantes a pensar por si mesmos, a dialogar com diferentes tradições de pensamento, a questionar os fundamentos das normas sociais e a imaginar outras formas de vida. É, portanto, uma prática essencialmente política, no sentido arendtiano do termo. A presença da filosofia na escola, no entanto, é constantemente ameaçada por políticas educacionais que priorizam o utilitarismo, a produtividade e a mensuração de resultados. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, ao reduzir a carga horária de filosofia no ensino médio, reflete uma concepção de educação voltada para o desempenho e não para a formação do juízo. Essa tendência é particularmente perversa para os jovens das periferias, que já enfrentam múltiplas formas de exclusão e agora veem diminuídas as oportunidades de desenvolver uma consciência crítica sobre o mundo.

Contra essa lógica de empobrecimento curricular, é preciso afirmar o valor da filosofia como instrumento de empoderamento político e simbólico, a política começa quando os que não têm voz passam a se fazer ouvir como sujeitos. E é exatamente isso que a filosofia pode proporcionar aos jovens, a capacidade de nomear o mundo, de interrogar a ordem estabelecida, de inscrever-se como parte legítima do espaço público. A escola, nesse sentido, deve ser pensada como um espaço de resistência à banalidade do mal. Um lugar onde os jovens possam aprender a pensar, a julgar e a agir, e não apenas a obedecer, a repetir e a adaptar-se. Isso implica uma transformação profunda das práticas pedagógicas, das relações entre professores e estudantes, da concepção de currículo e dos objetivos da educação. Significa, por exemplo, valorizar as experiências dos estudantes, reconhecer seus saberes, promover o diálogo, estimular a participação e criar condições para o exercício efetivo da cidadania.

O ensino de filosofia pode e deve assumir um papel estratégico nesse processo. Por meio da leitura de autores clássicos e contemporâneos, da análise crítica da realidade, da problematização dos temas sociais e políticos, é possível construir um ambiente de aprendizagem que favoreça a formação de sujeitos pensantes e atuantes. Ao se confrontarem com as questões da justiça, da liberdade, da igualdade, do poder, os jovens se veem convocados a posicionar-se, a escolher, a agir e é exatamente esse movimento que rompe com a passividade e com a naturalização da exclusão.

Podemos entender a juventude em Hannah Arendt, como um território por excelência do novo daquilo que ainda não foi completamente absorvido pelas estruturas do mundo e que, portanto, carrega em si a possibilidade da mudança. Em sua visão, cada novo nascimento representa um novo começo, e esse “nascimento político” se concretiza na capacidade de agir, de iniciar algo que não estava dado, de inserir-se no mundo comum por meio da ação e da palavra. Pensar a juventude marginalizada das periferias urbanas brasileiras a partir do pensamento de Arendt é reconhecer que, mesmo em contextos de opressão, exclusão e silenciamento, há uma potência latente que pode ser mobilizada. Essa potência está, sobretudo, na capacidade de agir, ou seja, de interromper os fluxos do automatismo, da apatia e da banalização. Para (Arendt, 1999) vemos que o “agir” é o modo como os seres humanos se revelam enquanto distintos uns dos outros, como quem são, em vez do que são. Em outras palavras, a ação política é o espaço em que o sujeito se apresenta como singular, como alguém que tem algo a dizer e a fazer no mundo.

Diante dessas reflexões, torna-se evidente que o processo de ensino-aprendizagem não pode permanecer ancorado em práticas que naturalizam a desumanização. Quando a escola se limita a transmitir conteúdos de forma acrítica, a medir o aprendizado apenas por indicadores quantitativos, ou a adaptar os jovens às exigências do mercado, ela contribui, ainda que de maneira silenciosa, para a reprodução das estruturas que perpetuam a exclusão e a marginalização política. A advertência de Adorno sobre a necessidade de impedir a repetição da barbárie, somada à análise de Arendt sobre a banalidade do mal e a importância do pensamento e da ação, exige uma ruptura com modelos pedagógicos que reduzem o aluno à condição de objeto. Repensar o ensino-aprendizagem significa, portanto, criar condições para que o jovem seja reconhecido como sujeito histórico, capaz de pensar e agir no espaço público, de resistir às lógicas de opressão e de afirmar sua singularidade em meio à pluralidade. Esse processo não se limita a estratégias metodológicas ou curriculares; trata-se de uma postura

ética e política diante da educação, que deve rejeitar toda forma de domesticação e afirmar a dignidade humana como princípio central. Como lembra Arendt, a liberdade só se realiza no encontro com o outro, e como reforça Adorno, a emancipação só é possível quando a educação se coloca a serviço do pensamento crítico e da autonomia.

Então temos, se o maior risco da escola é transformar-se em espaço de reprodução da indiferença e da passividade, sua maior potência é constituir-se como lugar de resistência, de pensamento e de ação. O desafio contemporâneo é não permitir que o ensino-aprendizagem potencialize a marginalização política entre os jovens e se converta em instrumento de normalização da desumanização, mas, ao contrário, que seja um caminho para a construção de uma sociedade mais justa, plural e verdadeiramente humana, onde o pensar crítico seja uma das ferramentas de desconstrução da marginalização política entre os jovens, principalmente da rede pública de ensino.

2.4. Uma educação para além de Auschwitz: pensar, julgar e agir no mundo comum.

A ideia de uma educação para além de Auschwitz, construída a partir do diálogo entre Theodor Adorno e Hannah Arendt, não pode ser compreendida como um projeto pedagógico restrito à lembrança histórica de um acontecimento extremo. Trata-se, antes, de uma orientação ética e política para a formação humana em sociedades marcadas pela normalização da desigualdade, da exclusão e da indiferença. Educar para além de Auschwitz significa criar condições para que os sujeitos não apenas conheçam o mundo, mas sejam capazes de pensar criticamente, julgar responsavelmente e agir politicamente no espaço comum. Para Adorno, a educação que se limita à adaptação técnica e à eficiência funcional falha em sua tarefa mais fundamental, impedir a reprodução das condições que tornam a barbárie possível. Essa falha não se manifesta apenas em contextos autoritários explícitos, mas também em democracias formais que naturalizam a exclusão social e política. A educação, quando reduzida a treinamento e desempenho, contribui para a formação de indivíduos conformados, incapazes de resistir às injustiças que atravessam o cotidiano.

Arendt aprofunda essa crítica ao deslocar o eixo da formação para a experiência do pensamento. Pensar, para ela, não é acumular saberes, mas interromper o fluxo

automático da vida social e interrogar o sentido das ações. Esse exercício é condição para o julgamento e, conseqüentemente, para a responsabilidade política. Sem pensamento, não há julgamento, sem julgamento, não há ação livre. Em, (Arendt, 1999) o pensamento tem uma função eminentemente negativa, no sentido de impedir a aceitação acrítica da realidade, o pensamento dissolve hábitos e regras aceitas, abrindo espaço para o juízo. Essa dissolução é fundamental para uma educação que pretenda ir além da mera reprodução da ordem existente. No contexto da escola pública, marcada por currículos padronizados e práticas avaliativas que privilegiam a mensuração em detrimento da reflexão, a ausência de espaços para o pensamento crítico contribui para a marginalização política da juventude.

O julgamento, por sua vez, ocupa um lugar central nessa proposta educativa. Arendt apresenta um juízo crítico para afirmar que julgar é a capacidade de avaliar situações concretas sem recorrer automaticamente a normas preestabelecidas. Julgar implica considerar a pluralidade de perspectivas e assumir responsabilidade pelas próprias avaliações. Julgar é a mais política das faculdades mentais, pois pressupõe a presença dos outros. No percurso analítico desta investigação, o julgamento constitui uma dimensão fundamental da experiência política, pois exige o exercício da mentalidade alargada⁷, entendida como a capacidade de considerar diferentes perspectivas antes de formar um juízo. Nessa compreensão, julgar não significa apenas emitir opiniões, mas ampliar o pensamento para além da própria experiência, reconhecendo a pluralidade humana como condição indispensável da vida democrática.

Uma educação para além de Auschwitz, portanto, não pode prescindir da formação dessa capacidade. Quando os jovens são privados da oportunidade de julgar seja porque suas opiniões são desconsideradas, seja porque não lhes é permitido problematizar a realidade eles são afastados da experiência política propriamente dita. A marginalização política se instala, então, não apenas como exclusão externa, mas como empobrecimento da vida interior e do vínculo com o mundo comum.

Como já observado e analisado anteriormente, Arendt define a ação como a

⁷ A expressão mentalidade alargada (*erweiterte Denkungsart*) é utilizada por Hannah Arendt a partir de sua leitura da filosofia de Immanuel Kant, especialmente da *Crítica da Faculdade do Juízo*. O conceito designa a capacidade de pensar representativamente, isto é, de ampliar o próprio ponto de vista considerando as possíveis perspectivas de outras pessoas, sem, contudo, abandonar a autonomia do julgamento. Para Arendt, essa faculdade constitui um elemento essencial da vida política, pois possibilita a formação de juízos orientados pela pluralidade e pelo mundo comum, em vez de perspectivas exclusivamente particulares.

expressão mais elevada da liberdade humana: “A liberdade, enquanto experiência política, é idêntica à ação” (Arendt, 2007, p. 199). Educar para a ação não significa doutrinar ou instrumentalizar politicamente os estudantes, mas criar condições para que eles possam aparecer no mundo comum como sujeitos de palavra e iniciativa. Essa distinção é fundamental. Arendt rejeita modelos de educação que confundem ensino com militância direta, mas defende uma educação que prepare os jovens para assumir responsabilidade pelo mundo que herdamos. Nesse ponto, a convergência com Adorno torna-se novamente evidente. Ambos rejeitam uma educação que forme sujeitos passivos e conformados. Para Adorno, a resistência começa na recusa à adaptação acrítica; para Arendt, ela se realiza na capacidade de agir em conjunto com outros, inaugurando novas possibilidades de convivência política.

No contexto da juventude da rede pública de ensino na educação básica, essa proposta assume uma dimensão ainda mais urgente. Dados empíricos recentes indicam que muitos jovens experimentam a escola como um espaço de controle e silenciamento, e não como um lugar de participação e reconhecimento. A ausência de experiências significativas de ação política no cotidiano escolar contribui para a percepção de que a política é algo distante, inacessível ou irrelevante. Educar para além de Auschwitz, nesse cenário, implica transformar a escola em um espaço no qual o pensamento seja cultivado, o julgamento seja exercitado e a ação seja possível. Isso exige práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, o debate público, a problematização da realidade social e o reconhecimento da pluralidade de experiências juvenis. Não se trata de acrescentar conteúdos políticos ao currículo, mas de reorganizar a experiência educativa de modo que ela não produza sujeitos politicamente mutilados.

Essa concepção de educação também exige enfrentar a tendência à naturalização da marginalização. Quando a exclusão política é percebida como resultado do desinteresse juvenil, oculta-se o papel das instituições educacionais na produção desse afastamento. Arendt e Adorno, cada um a seu modo, denunciam essa inversão de responsabilidade. A questão não é porque os jovens não participam, mas que tipo de formação lhes foi oferecida. Uma educação orientada pelo pensamento crítico, pelo julgamento responsável e pela ação plural constitui, assim, uma forma de resistência à barbárie cotidiana. Ela não promete eliminar as desigualdades estruturais de imediato, mas impede que elas sejam aceitas como naturais e imutáveis. Nesse sentido, educar para além de Auschwitz é afirmar a possibilidade de um mundo comum no qual a juventude

não seja apenas objeto de políticas públicas, mas sujeito ativo da vida política.

A aproximação entre Theodor Adorno e Hannah Arendt não se dá por afinidade metodológica ou filiação direta a uma mesma tradição filosófica, mas por uma inquietação comum diante da possibilidade de a barbárie emergir do interior da própria normalidade social. Ambos recusam interpretações que tratam os horrores do século XX como exceções históricas ou desvios patológicos e insistem em localizar suas causas nas estruturas ordinárias da vida moderna, especialmente na forma como os indivíduos são formados, educados e integrados à sociedade. Para (Adorno, 1995), a barbárie não é um retorno a um estágio pré-civilizatório, mas um produto da própria civilização quando esta se orienta exclusivamente pela racionalidade instrumental. Temos que ter um juízo crítico sobre a ideia de um esclarecimento intelectual, pois esse esclarecimento, ao invés de libertar, pode converter-se em dominação quando reduz o pensamento à função técnica e utilitária. Essa lógica se infiltra nos processos educativos, produzindo sujeitos altamente adaptáveis, porém incapazes de reflexão crítica.

Arendt, por sua vez, identifica na banalidade do mal o sinal mais perturbador da modernidade política: a transformação do mal em rotina administrativa, em cumprimento normal de deveres. O que torna o mal banal não é sua insignificância moral, mas o fato de que ele pode ser praticado sem ódio, sem convicção ideológica profunda e sem consciência crítica. Como ela afirma: “Quanto mais superficial alguém é, tanto mais provável é que se deixe levar pelo mal” (Arendt, 1999, p. 287). Essa superficialidade não é apenas um traço individual, mas o resultado de uma formação que não estimula o pensamento, o julgamento e a responsabilidade. Nesse ponto, a convergência entre Arendt e Adorno torna-se evidente: ambos denunciam uma sociedade que produz sujeitos incapazes de resistir, seja por excesso de adaptação, seja por ausência de reflexão.

Adorno descreve esse processo como a formação de indivíduos que se identificam com o poder e com as estruturas dominantes. Arendt, por sua vez, mostra como essa identificação se manifesta na obediência acrítica e na incapacidade de dizer “não”. Em ambos os casos, a barbárie não se impõe apenas por violência explícita, mas pela conformidade silenciosa. Essa conformidade é particularmente perigosa porque se apresenta como normalidade. A violência simbólica, a exclusão social e a marginalização política passam a ser percebidas como consequências naturais da ordem social. É nesse sentido que se pode afirmar que a barbárie contemporânea não grita; ela se administra, se

justifica e se naturaliza.

Arendt alerta para esse perigo ao afirmar que o maior risco político não reside na presença de ideologias extremas, mas na ausência de pensamento crítico: “O mal pode se espalhar como um fungo sobre a superfície da sociedade, quando as pessoas deixam de pensar” (Arendt, 1999, p. 160). (Adorno, 1995) compartilha dessa preocupação ao afirmar que a educação que falha em desenvolver a autonomia crítica contribui para a repetição da barbárie. Para ele, a incapacidade de resistência está diretamente ligada à formação de sujeitos que não aprenderam a refletir sobre o sentido de suas ações.

Essa convergência teórica permite compreender a marginalização política como uma forma contemporânea de barbárie normalizada. Quando jovens são sistematicamente excluídos do espaço público, silenciados em suas experiências e reduzidos a objetos de políticas educacionais, instala-se um processo de desumanização que não se apresenta como violência explícita, mas como gestão técnica da desigualdade. A escola pública ocupa um lugar ambíguo nesse processo. Por um lado, ela pode funcionar como espaço de reprodução da adaptação e da semiformação denunciadas por Adorno, reforçando a obediência, a disciplina e o desempenho mensurável. Por outro, ela pode tornar-se um espaço de resistência, no qual o pensamento, o julgamento e a ação sejam cultivados como práticas vivas. Arendt contribui decisivamente para essa reflexão ao afirmar que a política só existe onde há espaço para a ação e para a palavra. Quando esse espaço é suprimido, resta apenas o comportamento, isto é, a adequação às expectativas do sistema. Em *A Condição Humana*, ela afirma: “Onde todos se comportam como se fossem um só, ninguém age” (Arendt, 2007, p. 58). Essa substituição da ação pelo comportamento é um dos sinais mais claros da barbárie normalizada. A educação que forma comportamentos, mas não promove a ação, contribui para o esvaziamento da experiência política e para a marginalização de grupos inteiros, como a juventude da rede pública.

Adorno e Arendt convergem, portanto, na defesa de uma educação que resista à lógica da normalização. Para ambos, educar não é adaptar o indivíduo ao mundo tal como ele é, mas criar condições para que ele possa refletir criticamente sobre esse mundo e assumir responsabilidade por sua transformação. Essa concepção de educação não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a formação do caráter, da sensibilidade moral e da capacidade de julgamento. Nesse sentido, a ideia de uma educação para além de Auschwitz não se restringe à prevenção de horrores históricos extremos, mas implica

a recusa cotidiana da indiferença, da exclusão e da desumanização. Trata-se de formar sujeitos que não aceitem como natural aquilo que é injusto, que não confundam normalidade com legitimidade e que sejam capazes de agir politicamente no mundo comum. A convergência entre Adorno e Arendt prepara, assim, o terreno para uma concepção de educação que se orienta pela resistência à barbárie em todas as suas formas.

O argumento desenvolvido nesta dissertação sustenta que a desnaturalização da marginalização política pressupõe um movimento formativo constituído por três dimensões indissociáveis do pensamento arendtiano: pensar, julgar e agir. O pensamento rompe com a adesão irrefletida às práticas e discursos naturalizados; o julgamento permite confrontar essas experiências a partir da pluralidade de perspectivas que caracteriza o mundo comum; e a ação converte essa elaboração crítica em participação efetiva na vida pública. Essas três dimensões não são apresentadas como etapas sucessivas, mas como um processo formativo integrado que, nesta pesquisa podemos denominar de tríade⁸ da formação política. É precisamente essa articulação que permite compreender a educação como uma práxis transformadora, capaz de favorecer a constituição de sujeitos críticos, autônomos e politicamente atuantes no contexto da escola pública.

A reflexão de Hannah Arendt acerca do pensamento e do julgamento emerge de uma inquietação profunda diante das catástrofes políticas do século XX. Assim como Adorno, Arendt recusa a explicação da barbárie como simples anomalia histórica ou como resultado exclusivo de ideologias extremistas. Para (Arendt, 1999), o mal moderno revela algo muito mais perturbador: a possibilidade de que a destruição do humano seja produzida por indivíduos comuns, integrados à normalidade social e incapazes de refletir criticamente sobre seus próprios atos.

É nesse contexto que Arendt formula a noção de banalidade do mal, afirmando: “O problema com Eichmann era precisamente que muitos eram como ele, e que esses muitos não eram perversos ou sádicos, mas eram, e ainda são, terrivelmente normais” (Arendt, 1999, p. 276). Essa normalidade, longe de ser inofensiva, constitui o solo fértil da barbárie. O mal torna-se banal quando deixa de ser percebido como ruptura ética e

⁸ A expressão "tríade da formação política" constitui uma categoria interpretativa elaborada nesta pesquisa para evidenciar a articulação entre pensamento, julgamento e ação como dimensões constitutivas da formação do sujeito político. Não se trata de um conceito formulado por Hannah Arendt, mas de uma sistematização analítica construída a partir da leitura integrada de sua obra. Nessa perspectiva, o pensamento rompe com a adesão irrefletida às normas e práticas socialmente naturalizadas; o julgamento possibilita a constituição de juízos orientados pela pluralidade de perspectivas; e a ação representa a realização dessas capacidades na esfera pública, por meio da participação no mundo comum.

passa a ser vivido como cumprimento de funções, obediência a normas e fidelidade a procedimentos. Arendt identifica, nesse processo, um elemento decisivo, a incapacidade de pensar. Ao contrário do que se poderia supor, pensar, para Arendt, não se reduz a acumular conhecimentos ou dominar informações. O pensamento é uma atividade silenciosa, reflexiva, que interrompe a ação automática e coloca o sujeito em diálogo consigo mesmo. Arendt define o pensar como a capacidade de examinar criticamente o sentido das próprias ações, o pensar não é conhecer; pensar é o diálogo silencioso do eu consigo mesmo. A ausência desse diálogo interior impede o exercício da responsabilidade. Eichmann, segundo (Arendt, 1999) não era incapaz intelectualmente; era incapaz de pensar no sentido ético e político do termo. Ele agia sem refletir sobre as consequências de seus atos, protegendo-se atrás de regras, ordens e estruturas institucionais.

Essa análise possui implicações diretas para a educação. Uma formação que privilegia apenas a adaptação, o desempenho técnico e a obediência normativa podem produzir sujeitos altamente funcionais, mas profundamente vulneráveis à banalização do mal. Arendt é categórica ao afirmar que a ausência de pensamento não é uma falha privada, mas um risco político coletivo, a incapacidade de pensar não é estupidez; é algo muito mais perigoso. Essa periculosidade reside no fato de que indivíduos que não pensam tendem a aceitar como naturais práticas injustas, violentas ou excludentes, desde que estejam institucionalmente legitimadas. A marginalização política da juventude, nesse sentido, pode ser compreendida como um processo no qual os jovens são gradualmente afastados da experiência do pensamento crítico e do julgamento público, tornando-se alvos fáceis da normalização da exclusão.

O conceito de julgamento ocupa um lugar central nessa reflexão. Em *Entre o Passado e o Futuro*, Arendt aborda uma noção de juízo crítico para afirmar que julgar é a capacidade de avaliar situações concretas sem recorrer mecanicamente a regras preexistentes. (Arendt, 1996), julgar é a capacidade de pensar o particular, sem subsumi-lo a uma regra geral. O julgamento exige a consideração do ponto de vista do outro, aquilo que Arendt chama de mentalidade alargada. Julgar politicamente significa colocar-se no lugar de outros membros da comunidade, reconhecendo a pluralidade como condição da vida pública. Quando essa capacidade não é cultivada, abre-se espaço para a indiferença e para a exclusão.

A educação, portanto, desempenha um papel decisivo na formação ou no enfraquecimento dessa capacidade de julgar. Uma escola que silencia conflitos, desencoraja o debate e pune o questionamento contribui para a formação de sujeitos incapazes de exercer o julgamento político. Em contrapartida, uma educação orientada para o pensamento crítico cria condições para que os jovens se reconheçam como participantes do mundo comum. Arendt estabelece uma relação direta entre pensamento, julgamento e responsabilidade. A partir das reflexões de Hannah Arendt sobre pensamento e responsabilidade, pode-se compreender que a capacidade de pensar criticamente constitui condição fundamental para o julgamento moral e para a responsabilidade ética dos sujeitos. Essa afirmação desloca o foco da responsabilidade das intenções subjetivas para a capacidade de refletir sobre o sentido das ações. A educação que se limita à transmissão de conteúdos e normas falha em formar sujeitos responsáveis, pois não promove a experiência do pensamento.

No contexto da escola pública, essa crítica adquire contornos ainda mais urgentes. Jovens que vivem cotidianamente experiências de exclusão social, econômica e simbólica são frequentemente submetidos a modelos educacionais que reforçam a passividade e o conformismo. Ao não serem reconhecidos como interlocutores legítimos, esses estudantes aprendem que sua palavra não tem valor no espaço público, internalizando a marginalização política como algo natural. Arendt alerta que a perda do espaço público e do exercício do julgamento compromete a própria possibilidade da política. Em *A Condição Humana*, ela afirma: “Sem o espaço de aparência, no qual os homens podem agir e falar uns com os outros, não há mundo comum” (Arendt, 2007, p. 199).

A convergência com Adorno torna-se evidente nesse ponto. Ambos denunciam os perigos de uma formação que produz sujeitos adaptados, incapazes de pensar criticamente e de resistir à normalização da injustiça. Se, para Adorno, a educação deve impedir a repetição da barbárie, para Arendt, ela deve preservar a capacidade de pensar e julgar, condição fundamental para a responsabilidade política. Assim, a reflexão arendtiana sobre o pensamento e o julgamento oferece uma base teórica robusta para compreender a marginalização política juvenil não apenas como exclusão institucional, mas como empobrecimento da experiência humana. Desnaturalizar essa marginalização exige recolocar o pensamento no centro da educação, não como atividade abstrata, mas como prática viva de diálogo, reflexão e ação no mundo comum.

A reflexão de Theodor Adorno sobre a educação emerge de um diagnóstico profundamente crítico da modernidade. Em (Adorno, 1995), Auschwitz não representa um desvio ocasional da civilização, mas a manifestação extrema de tendências já presentes no interior da sociedade moderna: a racionalidade instrumental, a submissão à autoridade, a coisificação das relações humanas e a incapacidade de reflexão crítica. Nesse sentido, pensar a educação após Auschwitz significa interrogar os próprios fundamentos da formação humana em uma sociedade que se pretende esclarecida, mas que continuamente produz barbárie. Adorno não está defendendo apenas uma educação voltada para a memória histórica do Holocausto, mas uma transformação radical das condições subjetivas e sociais que tornaram possível aquele acontecimento. Para ele, a repetição de Auschwitz permanece uma ameaça real enquanto persistirem estruturas sociais que incentivam a obediência acrítica, a indiferença diante do sofrimento alheio e a adaptação passiva às normas vigentes.

A crítica adorniana dirige-se especialmente ao que ele denomina formação adaptativa. Trata-se de um modelo educativo que prioriza a adequação do indivíduo às exigências do sistema social, econômico e institucional, em detrimento do desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da sensibilidade moral. Em vez de formar sujeitos capazes de julgar e resistir, a educação adaptativa produz indivíduos funcionalmente eficientes, porém politicamente frágeis. “O problema central da educação é a formação de indivíduos que não participem cegamente de coletividades, mas que conservem a capacidade de resistência” (Adorno, 1995, p. 121). Essa crítica ganha especial relevância quando transposta para o contexto da escola pública contemporânea. Currículos rigidamente padronizados, avaliações externas de larga escala e práticas pedagógicas centradas no desempenho mensurável tendem a reforçar a lógica da adaptação. O estudante aprende a cumprir tarefas, responder corretamente e obedecer às normas, mas raramente é convidado a refletir criticamente sobre a sociedade em que vive ou sobre seu próprio lugar no mundo.

Podemos observar que em (Adorno, 1995), a sociedade moderna produz formas de formação humana marcadas pela superficialidade, pela adaptação passiva e pela perda da capacidade crítica. Nesse contexto, o processo educativo deixa de promover uma formação verdadeiramente emancipatória e passa a favorecer aquilo que o autor compreende como semiformação. A semiformação caracteriza-se pela apropriação fragmentada do conhecimento, na qual os sujeitos acumulam informações e conteúdos

sem desenvolver reflexão crítica ou autonomia intelectual. O conhecimento transforma-se em elemento de consumo cultural e adaptação social, desvinculado da experiência profunda do pensamento. Associada a esse processo, a semicultura manifesta-se como uma forma de empobrecimento da experiência cultural. A cultura deixa de constituir espaço de reflexão e humanização para tornar-se produto padronizado, rapidamente consumido e facilmente assimilado pela lógica da indústria cultural. Os sujeitos passam a relacionar-se com o conhecimento de maneira superficial, reproduzindo discursos, opiniões e comportamentos sem questionamento crítico das estruturas sociais que os produzem.

Nessa perspectiva, a educação corre o risco de limitar-se à transmissão mecânica de conteúdos e à preparação técnica para o mercado, enfraquecendo sua dimensão ética, política e emancipatória. Em vez de formar sujeitos capazes de pensar criticamente e participar da vida pública, o processo educativo tende a produzir indivíduos ajustados às exigências da sociedade administrada, dificultando o desenvolvimento da autonomia e da consciência política. A crítica adorniana evidencia que a ausência de reflexão crítica favorece processos de conformismo social e naturalização das desigualdades. Quando a formação humana é reduzida à adaptação e ao consumo cultural imediato, enfraquecem-se as possibilidades de resistência, participação política e transformação social. Nesse sentido, a educação emancipatória exige não apenas acesso à informação, mas a construção de condições para o pensamento crítico, a experiência reflexiva e a capacidade de questionar os mecanismos sociais de dominação.

Essa noção é crucial para compreender como a educação pode contribuir para a naturalização da barbárie. Ao formar sujeitos que dominam procedimentos, mas não exercitam o pensamento crítico, a escola corre o risco de produzir indivíduos incapazes de reconhecer injustiças ou de questionar ordens injustas. É precisamente esse tipo de formação que, segundo Adorno, cria as condições subjetivas para a repetição de Auschwitz. Outro aspecto central da crítica adorniana diz respeito à relação entre educação e autoridade. Adorno reconhece que a educação envolve necessariamente algum grau de autoridade, mas alerta para os perigos de sua absolutização. Quando a autoridade não é mediada pelo diálogo e pela reflexão, ela se converte em instrumento de dominação: “A educação que apenas exige adaptação fortalece a tendência à submissão e à identificação com o poder” (Adorno, 1995, p. 123). No contexto da juventude da rede pública, essa submissão frequentemente se manifesta na forma de silenciamento político.

Os jovens são ensinados a cumprir regras, respeitar hierarquias e aceitar decisões que afetam diretamente suas vidas, sem que lhes seja oferecido espaço para questionamento ou participação. Essa experiência educativa contribui para a marginalização política ao formar sujeitos que não se percebem como agentes legítimos no espaço público.

Adorno insiste que uma educação verdadeiramente emancipadora deve priorizar o desenvolvimento da autocrítica, da empatia e da capacidade de não participação em práticas injustas. Em uma passagem particularmente significativa, ele afirma: “O objetivo principal da educação deveria ser a prevenção da barbárie” (Adorno, 1995, p. 125). Prevenir a barbárie, nesse sentido, não significa apenas evitar a violência explícita, mas impedir a formação de sujeitos indiferentes, incapazes de se comover com o sofrimento do outro ou de assumir responsabilidade por suas ações. A educação, portanto, deve atuar no nível da formação do caráter, da sensibilidade moral e da consciência política. Essa perspectiva aproxima Adorno de Hannah Arendt, sobretudo na ênfase que ambos atribuem ao pensamento como condição de possibilidade da responsabilidade ética e política. Se, para Adorno, a ausência de reflexão crítica favorece a repetição da barbárie, para Arendt, a incapacidade de pensar torna possível a banalidade do mal. Em ambos os casos, a educação ocupa um lugar estratégico: ela pode tanto reforçar a adaptação quanto fomentar a resistência.

Ao analisar a juventude contemporânea sob essa lente, torna-se evidente que a marginalização política não é apenas consequência de fatores externos, como desigualdade econômica ou exclusão institucional, mas também de processos formativos que desestimulam o pensamento autônomo e a participação crítica. A escola pública, quando reduzida a um espaço de treinamento para avaliações ou para o mercado de trabalho precarizado, contribui involuntariamente para a produção de sujeitos politicamente desarmados. Assim, a crítica adorniana à educação após Auschwitz permanece profundamente atual. Em sociedades marcadas por desigualdades extremas, discursos autoritários e crescente indiferença ao sofrimento social, a tarefa da educação não pode ser outra, senão a formação de sujeitos capazes de resistir à normalização da injustiça. Essa resistência começa no pensamento, mas só se completa quando se transforma em ação consciente no mundo comum ponto em que o diálogo com Hannah Arendt se torna ainda mais fecundo.

A marginalização política da juventude da rede pública de ensino pode ser

compreendida, à luz do pensamento de Hannah Arendt e Theodor Adorno, como uma forma contemporânea de barbárie que se manifesta não por meio da violência explícita, mas pela normalização da exclusão, do silenciamento e da indiferença. Trata-se de uma barbárie cotidiana, administrada, institucionalizada e frequentemente legitimada por discursos pedagógicos, burocráticos e meritocráticos que ocultam seus efeitos desumanizadores. Ao refletir sobre Auschwitz, (Adorno, 1995) alerta que a barbárie não se apresenta apenas em momentos extremos da história, mas pode se reproduzir nas práticas ordinárias de uma sociedade que falha em formar sujeitos críticos. Quando a educação se limita a adaptar os indivíduos às exigências do sistema, ela contribui para a produção de sujeitos incapazes de reconhecer a injustiça como injustiça. Nesse sentido, a exclusão política juvenil não é um acidente, mas um efeito estrutural de modelos educacionais que priorizam o controle, a padronização e o desempenho em detrimento da formação crítica.

A escola pública brasileira, inserida em um contexto de profundas desigualdades sociais, ocupa um lugar ambíguo nesse processo. Por um lado, ela representa uma das poucas instituições capazes de garantir algum acesso ao mundo comum para jovens historicamente excluídos. Por outro, frequentemente reproduz práticas que reforçam a marginalização política, seja pela ausência de espaços reais de participação, seja pela desvalorização da palavra juvenil ou pela redução da educação a indicadores quantitativos de rendimento. Essa contradição pode ser compreendida a partir da distinção arendtiana entre ação e comportamento. Para (Arendt, 2007) a ação implica iniciativa, pluralidade e imprevisibilidade, enquanto o comportamento se refere à adequação a padrões previamente estabelecidos. Em contextos escolares excessivamente normatizados, os estudantes são incentivados a se comportar, não a agir. Aprende-se a cumprir regras, responder avaliações e reprodução de conteúdos, mas raramente se aprende a falar em público, a ser tornar visível e a deliberar coletivamente ou a assumir responsabilidade pelo mundo comum.

Arendt adverte que a substituição da ação pelo comportamento tem consequências políticas profundas: “Quanto mais o comportamento substitui a ação, mais o mundo humano perde sua vitalidade” (Arendt, 2007, p. 58). Quando jovens são privados da experiência da ação, sua relação com a política torna-se distante e abstrata. A política passa a ser percebida como algo que acontece “lá fora”, nas instâncias formais do Estado, e não como uma prática que se constrói no cotidiano das relações sociais. Essa percepção

contribui para a internalização da marginalização política como algo natural, inevitável ou irrelevante. Adorno oferece uma chave complementar para compreender esse processo ao analisar os efeitos da semiformação. A juventude escolarizada, mas não formada criticamente, tende a desenvolver uma relação instrumental com o conhecimento, orientada para a obtenção de certificados e para a adaptação ao mercado de trabalho precarizado. Nesse contexto, a reflexão política aparece como supérflua ou perigosa, pois ameaça a estabilidade da ordem vigente.

A barbárie cotidiana manifesta-se, assim, na forma de indiferença social. Jovens expostos continuamente a experiências de exclusão aprendem, muitas vezes, a naturalizar a desigualdade e a responsabilizar a si mesmos por fracassos que têm origem estrutural. Esse processo de subjetivação reforça a marginalização política ao produzir sujeitos que não se reconhecem como portadores de direitos ou como agentes legítimos da vida pública. (Arendt, 1989) ajuda a compreender a dimensão política dessa indiferença ao afirmar que o isolamento é uma das condições mais favoráveis à dominação. Quando os indivíduos perdem o vínculo com o mundo comum, tornam-se mais vulneráveis à manipulação e à submissão. No caso da juventude da rede pública, o isolamento político se expressa na ausência de espaços de escuta, na deslegitimação de suas experiências e na fragmentação de laços comunitários. Essa forma de barbárie não exige campos de extermínio nem regimes totalitários explícitos. Ela se sustenta na rotina, na burocracia e na aceitação acrítica da desigualdade. A escola, quando não problematiza essas condições, corre o risco de se tornar cúmplice desse processo, ainda que de maneira involuntária.

No entanto, tanto Arendt quanto Adorno recusam qualquer leitura fatalista da educação. Ambos reconhecem que a formação humana é um campo de disputa e que a escola pode se tornar um espaço de resistência à barbárie normalizada. Para isso, é necessário romper com práticas pedagógicas que silenciam o conflito e evitar a transformação da educação em mero instrumento de gestão social. A marginalização política juvenil, portanto, não deve ser compreendida como ausência de interesse ou incapacidade dos jovens, mas como resultado de uma formação que lhes nega a experiência do pensamento, do julgamento e da ação. Desnaturalizar essa condição é uma tarefa ética e política que exige repensar profundamente o processo educativo, especialmente na escola pública. Educar para além de Auschwitz, nesse contexto, significa reconhecer que a barbárie pode assumir formas sutis e socialmente aceitas.

Significa também afirmar que a juventude, longe de ser um problema a ser controlado, constitui uma potência política fundamental para a renovação do mundo comum. Quando a escola assume essa responsabilidade, ela deixa de ser apenas um espaço de reprodução social e passa a atuar como um lugar de resistência, humanização e abertura ao novo.

Ao buscar demonstrar que pensar a educação a partir do diálogo entre Hannah Arendt e Theodor Adorno possibilita compreender a marginalização política entre os jovens da rede pública de ensino não como um fenômeno episódico ou individual, mas como expressão de uma barbárie cotidiana, produzida e naturalizada no interior das próprias estruturas sociais e educacionais. Longe de se manifestar apenas em contextos extremos, essa barbárie opera de modo silencioso, por meio da adaptação acrítica, da indiferença moral e do esvaziamento da experiência política. A noção adorniana de educação após Auschwitz revela-se fundamental para deslocar a compreensão da barbárie do campo do excepcional para o da normalidade. Auschwitz, nesse sentido, não é apenas um acontecimento histórico a ser lembrado, mas um alerta permanente sobre o fracasso da formação humana quando esta se submete integralmente à racionalidade instrumental e à lógica da adaptação. A educação que abdica da crítica e da autonomia contribui para a produção de sujeitos conformados, incapazes de resistir às formas contemporâneas de desumanização.

Hannah Arendt, por sua vez, aprofunda essa crítica ao evidenciar que a ausência de pensamento e julgamento não é uma falha meramente intelectual, mas uma ameaça política concreta. A banalidade do mal, tal como formulada por Arendt, revela que a destruição do humano pode ocorrer sem ódio explícito, sem ideologias extremas e sem violência espetacular basta que os indivíduos deixem de pensar, julgar e agir responsabilmente no mundo comum. Essa constatação confere à educação uma responsabilidade ética incontornável. Quando articuladas, as reflexões de Arendt e Adorno convergem para uma concepção de educação que não se orienta pela adaptação, mas pela resistência. Resistir, nesse contexto, não significa oposição abstrata ou militância imediata, mas a recusa cotidiana da naturalização da injustiça, da exclusão e da indiferença. Trata-se de formar sujeitos capazes de interromper o automatismo da vida social e de assumir responsabilidade pelo mundo que compartilham com os outros. A marginalização política entre os jovens da rede pública de ensino emerge, assim, como um dos sintomas mais visíveis desse fracasso formativo. Jovens que não encontram na escola espaços de palavra, escuta e ação aprendem, muitas vezes, que a política não lhes

diz respeito. Essa exclusão não é apenas externa, mas se internaliza como desvalorização da própria voz e como afastamento do mundo comum. O resultado é uma juventude escolarizada, mas politicamente silenciada.

Educar para além de Auschwitz, nesse cenário, significa recolocar o pensamento, o julgamento e a ação no centro da experiência educativa. Significa transformar a escola pública em um espaço no qual os jovens possam aparecer como sujeitos singulares, capazes de interpretar a realidade, deliberar coletivamente e agir em conjunto. Essa transformação não se dá por meio de prescrições técnicas ou reformas superficiais, mas por uma mudança profunda na compreensão do sentido da educação. (Arendt, 1996) insiste que educar é assumir responsabilidade pelo mundo e apresentá-lo às novas gerações sem sufocar sua capacidade de renovação. (Adorno, 1995) por sua vez, alerta que essa responsabilidade só pode ser cumprida se a educação se opuser à formação adaptativa e à semiformação. Ambos convergem na defesa de uma educação que preserve a dignidade humana ao formar sujeitos capazes de dizer “não” quando a normalidade se torna injusta. Nesse sentido, a educação assume um papel decisivo na desnaturalização da marginalização política juvenil. Ao reconhecer os jovens como interlocutores legítimos e ao criar condições para a experiência da ação no espaço escolar, a escola pública pode se tornar um espaço de resistência à barbárie cotidiana. Essa resistência não elimina imediatamente as desigualdades estruturais, mas impede que elas sejam aceitas como destino.

Conforme analisado anteriormente, o pensar, julgar e agir não são apenas categorias teóricas, mas exigências éticas diante de um mundo que continuamente ameaça se tornar inóspito ao humano. Formar jovens capazes de assumir essa exigência é, ao mesmo tempo, um desafio educativo e uma tarefa política inadiável. Esse fechamento prepara o terreno para os próximos capítulos da dissertação, nos quais a reflexão sobre a marginalização política da juventude será aprofundada a partir de outros referenciais teóricos e de evidências empíricas, reafirmando a escola pública como um espaço estratégico na luta pela humanização, pela democracia e pela construção de um mundo comum mais justo e plural.

A primeira dimensão dessa educação reside na recuperação da capacidade de pensar, compreendida aqui não como o acúmulo de informações técnicas, mas como a atividade reflexiva que Adorno identifica como a única força capaz de impedir a repetição

do horror. Pensar, no contexto da rede pública brasileira, significa fornecer ao jovem os instrumentos para que ele possa estranhar a sua própria condição de marginalizado, rompendo com o senso comum que naturaliza a subcidadania. Quando o jovem da escola pública é incentivado a pensar filosoficamente, ele inicia o processo de expulsão do opressor internalizado, transformando a humilhação social em consciência crítica.

A educação para além de Auschwitz exige que o pensamento deixe de ser um privilégio de classe para se tornar o direito de todos, pois é no pensamento que reside a primeira barreira contra a manipulação e a docilização dos corpos e das mentes. A dimensão do agir coroa esse processo educativo ao transformar o pensamento e o julgamento em intervenção no mundo. Para Arendt, a ação é a atividade política por excelência, o momento em que a natalidade se manifesta como a capacidade de iniciar algo novo. A marginalização política é a interdição dessa ação, e a educação para além de Auschwitz é o esforço de romper essa interdição.

Agir no mundo comum significa que o jovem da rede pública de ensino, munido do saber elaborado e da consciência de sua dignidade, decide ocupar o espaço público e reivindicar o seu lugar na história. A síntese entre Adorno e Arendt nos ensina que a educação só cumpre a sua missão quando prepara o indivíduo para não participar da barbárie e para agir em favor da liberdade. Este fechamento reafirma que a filosofia política no Ensino Médio é o laboratório onde esse novo sujeito pode ser gestado, garantindo que a escola pública deixe de ser um aparelho de normalização para se tornar o palco de uma democracia radical, onde pensar, julgar e agir sejam as ferramentas definitivas para a construção de um Brasil para além de todos os seus Auschwitz cotidianos.

Entretanto, a urgência dessa transformação educacional torna-se ainda mais evidente quando observamos que as novas formas de barbárie já não se apresentam apenas por meio da violência explícita ou dos regimes totalitários clássicos, mas também através da naturalização da indiferença, da precarização da vida, da banalização das injustiças sociais e da fabricação cotidiana da apatia política. A escola contemporânea encontra-se inserida em uma sociedade marcada pela velocidade da informação, pela superficialidade das relações e pela substituição do pensamento crítico por mecanismos de repetição, desempenho e adaptação. Nesse cenário, a ausência da reflexão deixa de ser apenas uma limitação intelectual para tornar-se um problema ético e político de grandes proporções.

É precisamente nesse ponto que o diálogo entre Theodor Adorno e Hannah Arendt ganha densidade histórica e pedagógica. Ambos compreendem que o maior perigo para a humanidade não reside somente na existência de sistemas autoritários, mas na formação de sujeitos incapazes de pensar criticamente sobre suas próprias ações e sobre o mundo que os cerca. Quando o pensamento é reduzido à mera funcionalidade técnica, o indivíduo perde sua capacidade de julgamento, tornando-se vulnerável às estruturas de dominação que operam silenciosamente no interior da vida cotidiana. Assim, combater a marginalização política da juventude significa, antes de tudo, devolver aos jovens a possibilidade de compreenderem a si mesmos como sujeitos históricos capazes de interromper a lógica da submissão e da passividade.

A filosofia política, nesse contexto, deixa de ser um conteúdo periférico do currículo escolar e assume a condição de prática de resistência. Sua função não é apenas transmitir conceitos, mas provocar deslocamentos de consciência, instaurar inquietações e romper com os processos de conformismo que sustentam a exclusão política da juventude. Pensar filosoficamente torna-se, portanto, um ato de insurgência contra todas as formas de silenciamento produzidas pela racionalidade instrumental, pelo autoritarismo social e pelas estruturas que transformam estudantes em meros números, estatísticas ou força de trabalho futura.

Dessa maneira, educar para o pensamento crítico significa também educar para a coragem de aparecer no espaço público, para a responsabilidade diante do outro e para a construção coletiva do mundo comum. A escola, quando atravessada pela filosofia política, pode converter-se em um espaço de experiência democrática real, no qual os jovens aprendam não apenas a obedecer normas, mas a questioná-las, reinterpretá-las e transformá-las à luz da justiça, da dignidade humana e da liberdade. Somente assim será possível romper com a reprodução histórica das violências sociais e construir uma formação humana capaz de impedir que os mecanismos de exclusão continuem produzindo, em novas formas e novos contextos, os inúmeros Auschwitz simbólicos que ainda persistem na contemporaneidade.

3. Práticas Pedagógicas Micropolíticas: Caminhos para uma escola ecopolítica e construção de um produto pedagógico a partir da sala de aula.

A articulação entre filosofia política, juventude, mundo do trabalho e as três ecologias de Félix Guattari não pode se limitar à teoria, exige a construção de práticas pedagógicas e instrumentos didáticos. Isso significa produzir experiências educativas que ultrapassem a reprodução de conteúdo e se orientem pela criação de novos modos de pensar, sentir e agir. (Guattari 1990) chama isso de micropolítica da subjetivação, pequenas práticas capazes de gerar mutações nos modos de existência. No espaço escolar, essas micropolíticas se realizam em ações aparentemente simples, mas profundamente transformadoras, o exercício da escuta, a valorização da fala do estudante, a construção coletiva de regras, a problematização da realidade vivida em sala de aula, a abertura ao dissenso e à experimentação estética. Nesse produto pedagógico teremos como ferramenta para fundamentarmos nossa articulação didática como forma prática do ensino o texto, “As Três Ecologias” de Félix Guattari como ferramenta para romper o que está pré-estabelecido em uma lógica quantitativa de avaliação do ensino aprendizagem no âmbito escolar.

A construção de um produto educacional voltado ao ensino médio deve considerar a complexidade do contexto social, político e ambiental que cerca os jovens contemporâneos. A marginalização política, tal como discutida nesta dissertação, manifesta-se não apenas como exclusão formal da participação em processos decisórios, mas também como uma construção subjetiva, que se materializa na forma de alienação, baixa autoestima política e percepção de impotência frente ao mundo social e institucional. Nesse sentido, a proposta de oficinas de leitura filosófica e escrita crítica, articuladas à obra *As Três Ecologias* de Félix Guattari, constitui uma estratégia educativa capaz de promover a conscientização crítica dos estudantes, incentivando a reflexão sobre as múltiplas dimensões da vida social, ambiental e subjetiva.

A escolha de *As Três Ecologias* não é aleatória. (Guattari 1990) propõe uma interconexão inseparável entre ecologia ambiental, ecologia social e ecologia mental, enfatizando que a transformação de um desses domínios implica necessariamente mudanças nos outros. No contexto do ensino médio, essa perspectiva permite que os jovens compreendam a complexidade do mundo em que vivem, reconhecendo que suas

ações individuais e coletivas impactam tanto a sociedade quanto o ambiente e sua própria subjetividade. Além disso, a obra oferece ferramentas conceituais para que os estudantes questionem as estruturas de poder e as formas de marginalização política que os afetam, estimulando o pensamento crítico e a capacidade de intervenção.

O desenvolvimento deste produto educacional está foi realizado no Colégio Estadual da Polícia Militar – Unidade Hugo de Carvalho Ramos (CEPMG) SEDUC-GO, envolvendo especificamente os alunos da 3ª série do ensino médio. A escolha deste público-alvo se justifica pela proximidade desses jovens com o ingresso no mercado de trabalho, com uma possível maturidade intelectual e pela necessidade de fortalecer sua consciência política, cidadã e social antes de assumirem papéis mais ativos na sociedade. Além disso, a faixa etária permite que os estudantes se engajem de forma crítica e reflexiva nas oficinas de leitura filosófica e escrita crítica, relacionando os conceitos de Guattari e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de filosofia, com suas experiências cotidianas, promovendo o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, autonomia intelectual e protagonismo no espaço escolar e digital.

Para potencializar o alcance das reflexões, propõe-se a utilização de recursos digitais, como o Google Sites, para a criação de material de conscientização a ser compartilhado em redes sociais. Esse produto digital permite que os estudantes construam páginas multimídia que agregam textos, imagens, vídeos e links relacionados às discussões das oficinas. Ao utilizar ferramentas digitais, os jovens aprendem a comunicar ideias complexas de forma acessível, engajando suas redes de contato e promovendo diálogo com a comunidade mais ampla. A presença digital também contribui para a valorização da ação política juvenil, mostrando que é possível intervir e influenciar contextos sociais a partir do próprio protagonismo. As oficinas propostas têm caráter prático e reflexivo, articulando leitura, debate e produção escrita.

O processo inicia-se com a leitura orientada de trechos selecionados de *As Três Ecologias*, acompanhada de mediação pedagógica que contextualize os conceitos-chave para a realidade dos estudantes. A mediação se apoia em estratégias da pedagogia crítica, enfatizando que o conhecimento não é apenas recebido, mas construído coletivamente a partir das experiências e da visão de mundo dos próprios alunos. Ao refletirem sobre ecologia mental, social e ambiental, os jovens podem identificar os elementos de marginalização política que atravessam suas vidas e as formas de resistência possíveis.

A escrita crítica emerge como o segundo eixo das oficinas. A partir da leitura e do debate, os estudantes são convidados a elaborar textos, ensaios ou reflexões que expressem sua compreensão sobre os temas discutidos, relacionando-os à própria experiência de vida, à escola, à comunidade e ao mundo do trabalho. Esse exercício não apenas fortalece a capacidade de argumentação, mas também promove a consciência de que a produção textual é um ato político: ao colocar suas ideias no papel, o jovem reconhece sua presença no espaço público e constrói autonomia intelectual.

O cronograma das oficinas foi estruturado em quatro etapas principais, distribuídas ao longo do terceiro e quarto bimestre de 2025:

1º Momento Introdução e sensibilização, desenvolvida durante duas aulas: Apresentação de Guattari, contextualização histórica e social de *As Três Ecologias*, discussão inicial sobre ecologia ambiental, social e mental. O desenvolvimento do Produto Educacional inicia-se com um momento de sensibilização destinado a aproximar os estudantes da temática das três ecologias e, ao mesmo tempo, provocar uma reflexão inicial sobre os problemas presentes em sua realidade. A proposta parte da compreensão de que o contato com um texto filosófico não deve ocorrer de maneira descontextualizada, como simples transmissão de conceitos, mas como uma oportunidade para que os estudantes reconheçam questões presentes em seu cotidiano e percebam que elas podem ser analisadas filosoficamente. Nesse primeiro encontro, o professor apresenta Félix Guattari e contextualiza brevemente a obra *As Três Ecologias*, introduzindo a ideia de que a ecologia não pode ser compreendida exclusivamente como uma questão relacionada à natureza. A partir dessa provocação, os estudantes são convidados a pensar sobre as relações entre ambiente, sociedade e modos de existência. Para iniciar o diálogo, pode-se apresentar a questão: "Quando falamos em ecologia, estamos falando somente da natureza?". As respostas são registradas e utilizadas como ponto de partida para a construção coletiva do problema. Ao final desse primeiro momento, cada estudante registra uma situação de sua escola, comunidade ou realidade social que considera relevante e que gostaria de compreender melhor. Esse registro inicial será retomado posteriormente, permitindo perceber possíveis mudanças na forma de compreender o problema depois do contato com o pensamento de Guattari.

2º Momento Leitura orientada e debates desenvolvida durante duas aulas: Seleção de trechos-chave, atividades de interpretação crítica e rodas de conversa,

relacionando os conceitos à experiência dos jovens na escola e na comunidade. Após a sensibilização inicial, inicia-se a leitura orientada de trechos selecionados de *As Três Ecologias*. A leitura constitui uma etapa central do percurso, pois é por meio dela que os estudantes entram em contato direto com os conceitos que fundamentam a proposta. O professor realiza a mediação da leitura, contextualizando os conceitos e interrompendo o processo sempre que necessário para esclarecer termos, levantar questões e estabelecer relações com situações conhecidas pelos estudantes. O objetivo não é realizar uma leitura exclusivamente expositiva ou solicitar que os alunos apenas reproduzam aquilo que o autor afirma, mas criar condições para que compreendam os conceitos e comecem a estabelecer relações entre o texto e a realidade. Durante a leitura, são destacadas as três dimensões apresentadas por Guattari: ecologia ambiental, ecologia social e ecologia mental, buscando compreender suas especificidades e, principalmente, suas relações. Os estudantes são incentivados a identificar no texto palavras, ideias e problemas que considerem relevantes, registrando suas primeiras interpretações. Dessa maneira, a leitura deixa de ser uma atividade passiva e passa a constituir uma experiência de investigação, na qual o estudante é provocado a perguntar não apenas "o que o autor está dizendo?", mas também "o que esse pensamento me permite perceber na realidade em que vivo?". A própria dissertação estabelece a leitura orientada como ponto inicial das oficinas e indica a necessidade de relacionar os conceitos às experiências dos jovens na escola e na comunidade.

3º Momento Produção de textos e reflexões desenvolvido durante três aulas: Exercícios de escrita crítica, ensaios individuais e coletivos, elaboração de argumentos sobre marginalização política, relações com o mundo do trabalho e práticas de cidadania. Concluída a leitura, o processo desloca-se do contato individual com o texto para a construção coletiva de sentidos. É realizada uma roda de conversa na qual os estudantes compartilham suas interpretações, dúvidas e percepções. O professor assume a função de mediador, organizando o diálogo e estimulando que diferentes posições sejam apresentadas e justificadas. A discussão parte das três dimensões ecológicas trabalhadas por Guattari e procura aproximá-las de situações concretas. Os estudantes são convidados a identificar problemas ambientais presentes em sua comunidade, situações de desigualdade ou exclusão nas relações sociais e experiências que interferem na maneira como os jovens pensam, sentem e percebem suas próprias possibilidades. Nesse momento, procura-se evitar que as três ecologias sejam compreendidas como categorias

isoladas. A intenção é perceber que os problemas ambientais, sociais e subjetivos estão relacionados e que uma realidade complexa exige uma leitura igualmente articulada. A pergunta central passa a ser: "O que conseguimos perceber sobre nossa realidade depois de olhar para ela a partir das três ecologias?". Esse movimento é fundamental para a proposta porque transforma o estudante de leitor do texto em intérprete de sua própria realidade. A dissertação prevê justamente essa articulação entre leitura, debate e experiência dos jovens, permitindo que os conceitos filosóficos sejam confrontados com situações vivenciadas na escola e na comunidade.

Depois do debate, os estudantes são convidados a transformar suas reflexões em uma produção escrita individual. A atividade procura desenvolver a capacidade de organizar ideias, formular argumentos e estabelecer relações entre o pensamento de Guattari e situações concretas. Cada estudante escolhe uma questão discutida durante a leitura e o debate e desenvolve uma reflexão procurando responder à seguinte provocação: "O que o pensamento de Guattari permite compreender sobre essa situação?". A produção pode assumir a forma de texto reflexivo, ensaio curto ou argumentação filosófica, desde que o estudante consiga apresentar o problema, relacioná-lo aos conceitos trabalhados e desenvolver uma interpretação própria. Essa etapa possui importância pedagógica porque a escrita funciona como um momento de elaboração do pensamento. Depois de ouvir diferentes posições no debate, o estudante precisa organizar sua própria compreensão e assumir uma posição diante do problema. Conforme descrito na dissertação, a escrita crítica é utilizada para relacionar os temas discutidos às experiências de vida, à escola, à comunidade e ao mundo do trabalho, fortalecendo a capacidade argumentativa e a autonomia intelectual dos estudantes.

As produções individuais são posteriormente socializadas com a turma. Esse momento permite que os estudantes percebam que uma mesma questão pode ser interpretada de diferentes maneiras e que o conhecimento também se constrói por meio do encontro entre perspectivas. Cada estudante apresenta os aspectos centrais de sua reflexão e os demais podem questionar, complementar ou apresentar interpretações diferentes. O professor atua como mediador desse processo, garantindo que o diálogo seja fundamentado e que as divergências sejam compreendidas como parte da própria experiência formativa. A intenção não é produzir uma resposta única para os problemas discutidos, mas desenvolver a capacidade de escutar, argumentar, discordar e reformular posições. Nesse sentido, a socialização constitui uma passagem importante entre a

reflexão individual e a construção coletiva. O que cada estudante produziu deixa de ser apenas uma atividade individual e passa a integrar um conjunto de ideias que servirá de base para a etapa seguinte do Produto Educacional.

Somente após a leitura, a discussão e a produção individual ocorre a organização dos estudantes em grupos. A divisão é realizada a partir das três dimensões trabalhadas no pensamento de Guattari: ecologia ambiental, ecologia social e ecologia mental. Cada grupo passa a aprofundar uma dessas dimensões, retomando os textos lidos, as discussões realizadas e as produções individuais. A intenção é que a divisão dos grupos não seja apenas administrativa, mas represente uma nova etapa de aprofundamento. Cada grupo deverá compreender seu eixo, identificar um problema relacionado à realidade dos estudantes e pensar de que maneira esse problema pode ser apresentado e discutido com outras pessoas. Nesse momento, a pergunta deixa de ser apenas "o que aprendemos?" e passa a ser "o que podemos produzir a partir do que aprendemos?". É essa passagem que prepara os estudantes para a construção efetiva do Produto Educacional.

4º Momento Construção de material digital desenvolvido durante três aulas: Mediação para uso do Google Sites, criação de páginas multimídia, publicação de conteúdo para conscientização em redes sociais, avaliação coletiva das produções e debates sobre os impactos da comunicação digital. Depois de produzidos e revisados os materiais, os grupos passam à organização das produções no Google Sites. A plataforma é utilizada como espaço de sistematização, apresentação e socialização do conhecimento produzido durante as oficinas. Os estudantes organizam os conteúdos, selecionam imagens e outros recursos e estruturam as páginas correspondentes às diferentes dimensões das três ecologias. O recurso tecnológico, portanto, não constitui o objetivo principal da atividade. Ele funciona como meio para dar visibilidade à produção intelectual dos estudantes e ampliar as possibilidades de comunicação com a comunidade. A proposta apresentada na dissertação é justamente utilizar o ambiente digital para que os jovens construam páginas multimídia e compartilhem suas reflexões, fortalecendo sua condição de produtores de conhecimento e participantes do espaço público.

A escolha do ambiente digital não ocorreu de maneira desvinculada das condições materiais da escola. O desenvolvimento do produto esteve diretamente relacionado à disponibilização, pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO), de equipamentos tecnológicos do tipo Chromebook para utilização pelos estudantes.

A existência desse recurso possibilitou pensar o produto educacional não apenas como um material complementar às aulas, mas como uma ferramenta efetivamente integrada às práticas pedagógicas. Dessa forma, o Chromebook constituiu-se como uma mediação tecnológica que permitiu aos estudantes acessar, explorar e produzir conteúdos a partir do site, estabelecendo uma relação mais ativa com os conhecimentos trabalhados.

Essa dimensão é particularmente relevante porque a tecnologia, neste trabalho, não é compreendida como um fim em si mesma. O recurso tecnológico ganha sentido pedagógico quando utilizado para ampliar as possibilidades de pensar, questionar, pesquisar, argumentar e participar. O site, portanto, foi concebido para que a tecnologia estivesse subordinada a uma finalidade formativa: criar condições para que os estudantes pudessem reconhecer as formas pelas quais determinados processos sociais contribuem para a naturalização de sua posição diante da política e, a partir dessa percepção, desenvolver possibilidades de participação e intervenção no espaço público.

A utilização dos Chromebooks também possibilitou ampliar a temporalidade e os espaços de aprendizagem. O acesso ao produto educacional não ficou restrito ao momento da aula ou à presença física do professor. A proposta foi estruturada de modo que os estudantes pudessem desenvolver as atividades tanto em sala de aula quanto em casa, permitindo a continuidade do processo educativo para além dos horários escolares. Essa característica contribui para romper com uma concepção de aprendizagem limitada ao tempo e ao espaço da aula, criando uma interface entre escola, experiência cotidiana e ambiente digital.

Nesse sentido, o site constitui uma interface entre conhecimento filosófico, experiência juvenil e tecnologia educacional. Sua função não é simplesmente digitalizar conteúdos que poderiam estar presentes em uma apostila impressa, mas criar outras possibilidades de interação com o conhecimento. A organização dos conteúdos, das atividades e dos desafios busca favorecer movimentos de investigação, reflexão e posicionamento, aproximando o estudante das questões políticas que atravessam sua própria realidade. Essa perspectiva aproxima-se da compreensão arendtiana de que a política se constitui no espaço da pluralidade e da ação, isto é, no espaço em que os indivíduos aparecem uns aos outros por meio da palavra e da ação. Embora o ambiente digital não substitua o espaço público concreto, ele pode funcionar como uma interface complementar capaz de favorecer processos de expressão, diálogo, argumentação e

reconhecimento de problemas coletivos. O site, nessa perspectiva, não pretende formar jovens para uma participação política previamente determinada, mas criar condições para que eles possam pensar politicamente sobre sua realidade e reconhecer-se como sujeitos capazes de agir no mundo comum.

Para a produção do material digital, a metodologia adotada prevê a divisão de cada turma em total de 09, em três grupos, correspondendo às três ecologias propostas por Guattari: ecologia ambiental, ecologia social e ecologia mental. Cada grupo será responsável por estudar, analisar e refletir criticamente sobre uma dessas dimensões, realizando pesquisas, debates e atividades práticas que promovam a compreensão aprofundada dos conceitos. Com base nesse trabalho, os alunos desenvolverão conteúdos digitais, que poderão ser veiculados em uma plataforma como o Google Sites, permitindo a construção de páginas temáticas, infográficos, textos reflexivos, vídeos e outros recursos multimídia. Essa divisão em grupos favorece o engajamento coletivo, o protagonismo juvenil e a apropriação crítica do conhecimento, ao mesmo tempo em que fortalece habilidades de colaboração, organização, pesquisa e comunicação digital. O produto final, construído a partir das três ecologias, propicia aos estudantes uma experiência concreta de integração entre filosofia, educação política e tecnologia, permitindo que os conceitos sejam apropriados de maneira prática e significativa.

A justificativa para esse modelo de oficinas fundamenta-se em dois princípios centrais. Primeiramente, a educação deve ser entendida como prática de liberdade, permitindo que os jovens se reconheçam como sujeitos da história e atores capazes de intervir no mundo. Em segundo lugar, a abordagem proposta dialoga com o pensamento de (Guattari, 1990) ao oferecer uma visão integrada das dimensões pessoais, sociais e ambientais, mostrando que a marginalização política e social não é um fenômeno isolado, mas está profundamente relacionada a estruturas e práticas que atravessam múltiplos níveis da vida cotidiana. Ao promover oficinas de leitura filosófica e escrita crítica, integradas à produção de material digital, o produto didático busca transformar a escola em um espaço de resistência à marginalização. O aluno passa de sujeito passivo, avaliado exclusivamente por resultados de provas padronizadas, para agente ativo de sua própria formação e do espaço público, construindo consciência crítica sobre sua realidade, ampliando horizontes de liberdade e fortalecendo competências cognitivas, sociais e comunicacionais.

Além disso, essa proposta permite articular ensino e prática social: ao levar os jovens a refletirem criticamente sobre seu papel na sociedade, ao debaterem e produzirem conteúdos que circulam em redes digitais, cria-se uma ponte entre a teoria e a ação concreta. O uso de ferramentas digitais não se limita à tecnologia pelo uso da tecnologia, mas se constitui como uma extensão do espaço público, ampliando o alcance das ações dos jovens e fortalecendo sua capacidade de participação política.

Em síntese, a proposta de oficinas de leitura filosófica e escrita crítica, articuladas à obra *As Três Ecologias* de Guattari, representa uma estratégia educativa inovadora e alinhada à missão da educação como prática de liberdade e emancipação. Ao integrar leitura, debate, escrita crítica e produção digital, o projeto permite que os estudantes do ensino médio compreendam a complexidade das ecologias pessoal, social e ambiental, reconheçam as formas de marginalização política que os atravessam e se posicionem como sujeitos ativos, capazes de intervir no mundo. Essa abordagem não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também fortalece a formação de cidadãos críticos, conscientes e engajados, capazes de contribuir para a transformação social e para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

O produto educacional desenvolvido nesta pesquisa parte do pressuposto de que a marginalização política entre os jovens da rede pública de ensino não é um fenômeno natural, tampouco resultado exclusivo de escolhas individuais, mas um processo histórico, social e educacionalmente produzido. Nesse sentido, a proposta pedagógica inspirada na obra *As Três Ecologias*, de Félix Guattari, apresenta-se como uma possibilidade concreta de intervenção crítica no espaço escolar, ao articular reflexão filosófica, produção de subjetividade e ação coletiva.

(Guattari, 1990) compreende a crise contemporânea como um fenômeno transversal, que atinge simultaneamente o meio ambiente, as relações sociais e a vida psíquica. A fragmentação dessas dimensões, segundo o autor, produz sujeitos adaptados a uma lógica de sobrevivência individualizada, incapazes de perceber-se como agentes políticos inseridos em um mundo comum. Essa leitura dialoga diretamente com o problema investigado nesta dissertação: jovens da rede pública que, embora formalmente incluídos no sistema educacional, encontram-se politicamente marginalizados, privados de espaços efetivos de participação, de reconhecimento e de ação significativa.

Ao trazer as três ecologias para o centro da prática pedagógica, o produto

educacional assume um caráter ético-político, aproximando-se da concepção arendtiana segundo a qual a educação deve preparar os jovens para o mundo, sem, contudo, substituir sua capacidade de agir e iniciar algo novo. A escola, nesse horizonte, deixa de ser apenas um espaço de reprodução de conteúdos e passa a funcionar como espaço de aparecimento, no qual os estudantes podem se expressar, julgar e agir coletivamente.

3.1. Contexto de aplicação do produto educacional.

O produto foi desenvolvido no Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás – Unidade Hugo de Carvalho Ramos, com estudantes da 3ª série do Ensino Médio, no ano letivo de 2025. Trata-se de um contexto marcado por tensões típicas da escola pública contemporânea: cobrança por desempenho, currículos rigidamente estruturados, pouco espaço para a escuta dos estudantes e para o exercício da autonomia crítica. É justamente nesse cenário que a proposta se insere como tentativa de desnaturalizar práticas educativas que silenciam a juventude, promovendo experiências de reflexão e produção coletiva de sentido.

A escolha da ferramenta Google Sites não é meramente instrumental, mas estratégica: trata-se de inserir os estudantes no espaço público digital de forma crítica, consciente e autoral, deslocando-os da posição de consumidores passivos para a de produtores de discurso.

O desenvolvimento do produto ocorreu a partir da divisão das turmas em três grandes grupos, cada qual responsável por uma das dimensões das ecologias propostas por Guattari, conforme os materiais produzidos pelos próprios estudantes. A marginalização política, conforme discutido ao longo desta dissertação, manifesta-se quando os jovens são afastados do espaço de decisão, de fala e de reconhecimento simbólico. Esse afastamento não ocorre apenas por exclusão institucional direta, mas também por meio da internalização de discursos que deslegitimam sua voz, seus saberes e sua experiência. Ao criar um espaço em que os estudantes pesquisam, debatem, produzem e publicam conteúdos, o produto educacional atua diretamente contra essa lógica, instaurando uma prática de reapropriação do mundo comum.

A Ecologia Ambiental constituiu-se como importante eixo de problematização

política no processo formativo desenvolvido pelo Grupo 01. A partir das discussões realizadas, a crise ambiental deixou de ser percebida apenas como questão moral ou comportamental, passando a ser analisada como expressão de relações históricas de poder, desigualdade e exclusão. Esse deslocamento analítico permitiu aos estudantes compreender que os problemas ambientais não atingem todos os sujeitos da mesma maneira, estando profundamente vinculados às formas de organização econômica, social e política da sociedade contemporânea. Ao discutir desmatamento, mudanças climáticas, poluição e exploração dos recursos naturais, os estudantes foram levados a compreender que os impactos ambientais não são distribuídos de forma igualitária. Populações pobres, periféricas e historicamente marginalizadas sofrem de maneira mais intensa as consequências da degradação ambiental, enquanto permanecem afastadas dos espaços de decisão. Essa constatação permitiu articular a ecologia ambiental à noção de injustiça política e social.

Nesse sentido, a reflexão ambiental tornou-se uma via privilegiada para questionar a própria posição dos jovens no mundo. Ao perceberem que decisões tomadas por instâncias distantes afetam diretamente suas vidas, os estudantes começaram a romper com a ideia de que política é algo externo ou inacessível. O produto educacional, portanto, contribuiu para desnaturalizar a percepção de impotência política, revelando que a exclusão ambiental é também uma forma de exclusão cidadã.

Este grupo trabalhou a Ecologia Ambiental, partindo do tema: “Cuidar do planeta, a nossa responsabilidade na ecologia ambiental”. A proposta ultrapassou uma abordagem meramente ecológica ou moralizante, buscando compreender as raízes políticas, econômicas e culturais da crise ambiental, especialmente no contexto brasileiro. Ao relacionar desmatamento, mudanças climáticas e desigualdade social, os estudantes foram levados a perceber que a destruição ambiental não é neutra, mas atinge de forma mais intensa populações historicamente marginalizadas. Essa compreensão amplia o horizonte político da discussão ambiental, aproximando-a da noção de cidadania ativa e responsabilidade coletiva. Do ponto de vista da marginalização política, esse eixo permitiu discutir como a exclusão dos jovens dos debates ambientais e das decisões públicas reforça a ideia de que o futuro do planeta é decidido sem eles, aprofundando o sentimento de impotência política.

A escolha de iniciar a experiência pedagógica pela ecologia ambiental não foi

fortuita. No contexto da escola pública, especialmente entre jovens da periferia urbana, o território aparece frequentemente como espaço de carência, risco e abandono estatal. Trabalhar a ecologia ambiental, portanto, significou politizar a relação dos estudantes com o espaço que habitam, deslocando a compreensão do meio ambiente de uma noção abstrata ou moralizante para uma leitura crítica e histórica das desigualdades socioambientais. O grupo responsável por essa dimensão foi conduzido a compreender que a degradação ambiental não é resultado de uma falha coletiva genérica da humanidade, mas consequência de decisões políticas concretas que privilegiam determinados interesses econômicos em detrimento de populações vulnerabilizadas. Esse deslocamento conceitual é central para a desnaturalização da marginalização política, pois rompe com a ideia de que os impactos ambientais são inevitáveis ou igualmente distribuídos.

Nesse ponto, o diálogo com Hannah Arendt torna-se fundamental. Para (Arendt 2007), a política nasce quando os seres humanos compartilham um mundo comum e assumem responsabilidade por ele. A destruição do ambiente, ao inviabilizar condições dignas de vida, compromete diretamente esse mundo comum, afastando os jovens da possibilidade de agir politicamente. Ao refletirem sobre questões ambientais a partir de seu próprio território, os estudantes passaram a reconhecer-se como sujeitos implicados no destino coletivo, inaugurando uma experiência concreta de ação no sentido arendtiano. Do ponto de vista de (Saviani, 2008) esse movimento reafirma a função social da escola como mediadora entre o conhecimento sistematizado e a realidade vivida. Ao assumir a problemática ambiental como dimensão constitutiva da formação humana, a escola reafirma sua função de socializar os conhecimentos historicamente produzidos, oferecendo aos estudantes instrumentos intelectuais para compreender que as crises ambientais expressam relações sociais, econômicas e políticas construídas historicamente. Nessa perspectiva, a educação contribui para a desnaturalização de explicações imediatistas ou deterministas da realidade, favorecendo a constituição de sujeitos capazes de interpretar criticamente o mundo e de reconhecer sua própria participação na construção e na transformação da vida coletiva. Assim, a ecologia ambiental deixou de ser apenas um tema transversal e passou a constituir-se como eixo de formação política.

Ecologia Social e a reconstrução do mundo comum: O Grupo 02 (Ecologia Social) aprofundou a dimensão relacional da marginalização política, evidenciando como

a fragmentação do tecido social produz sujeitos isolados, competitivos e desmobilizados. A análise das desigualdades sociais, do racismo estrutural e das hierarquias presentes na sociedade brasileira permitiu aos estudantes reconhecer que a marginalização não é fruto do acaso, mas resultado de processos históricos de exclusão. Essa discussão dialoga diretamente com Hannah Arendt, para quem a política só existe onde há mundo comum, isto é, um espaço compartilhado de significados, ações e responsabilidades. Quando esse mundo comum se dissolve, seja pela desigualdade extrema, seja pela negação da participação, o resultado é a apatia política e o afastamento da vida pública.

O produto educacional atuou, nesse contexto, como um exercício de reconstrução simbólica do mundo comum dentro da escola. Ao promover debates coletivos, trabalhos em grupo e produção colaborativa de conteúdos digitais, o projeto criou condições para que os estudantes experimentassem a política não como abstração, mas como experiência vivida de convivência, conflito e cooperação. Essa vivência é fundamental para a desnaturalização da marginalização política, pois rompe com a ideia de que a escola é apenas um espaço de obediência e reprodução. Ela passa a ser percebida como um lugar onde a ação coletiva é possível, mesmo diante das limitações institucionais.

Este grupo desenvolveu a Ecologia Social, com foco na reconstrução dos vínculos comunitários e na análise das desigualdades sociais. O trabalho evidenciou que a fragmentação do tecido social, o racismo estrutural, o machismo e a exclusão territorial produzem sujeitos politicamente despotencializados. Ao incentivar a reflexão sobre participação em movimentos sociais, projetos comunitários e ações de solidariedade, o grupo aproximou a teoria guattariana da prática concreta, reafirmando que a política não se limita às instituições formais, mas se manifesta nas relações cotidianas. Essa abordagem dialoga diretamente com Hannah Arendt, para quem a política emerge sempre que os indivíduos se reconhecem como parte de um mundo comum.

A ecologia social, aprofundou a análise das estruturas de desigualdade que atravessam a experiência juvenil na escola pública. Questões como pobreza, racismo estrutural, violência simbólica e precarização das políticas públicas foram abordadas não como fenômenos isolados, mas como elementos constitutivos de um modelo social que produz exclusões sistemáticas. Essa reflexão permitiu evidenciar que a marginalização política não se manifesta apenas na ausência de direitos formais, mas sobretudo na

negação do reconhecimento. Jovens que não se sentem vistos, ouvidos ou considerados como interlocutores legítimos tendem a afastar-se do espaço público, internalizando a ideia de que a política não lhes pertence. Trata-se de um processo silencioso, mas profundamente eficaz de despolitização.

Aqui, a contribuição de Arendt é decisiva. Para ela, a política só existe onde há pluralidade e reconhecimento da singularidade. Quando determinadas parcelas da população são sistematicamente desconsideradas, o mundo comum se fragiliza e a política degenera em mera administração. Ao promover debates coletivos, o produto educacional criou condições para que os estudantes experimentassem a pluralidade como valor e a palavra como forma de aparição pública. Em consonância com Saviani, essa prática reafirma que a escola não é neutra: ou contribui para a reprodução das desigualdades ou se constrói como espaço de mediação crítica. Ao tematizar a ecologia social, o projeto permitiu aos estudantes compreenderem sua posição na estrutura social sem culpabilização individual, mas também sem resignação. Trata-se de um movimento pedagógico que articula crítica estrutural e possibilidade de ação.

Ecologia Mental e a crítica à subjetividade adaptada: O trabalho do Grupo 03 (Ecologia Mental) aprofundou uma dimensão frequentemente invisibilizada da marginalização política, a produção de subjetividades conformadas, ansiosas e despotencializadas. Ao discutir saúde mental, consumo excessivo de informações, pressão por desempenho e esvaziamento do pensamento crítico, os estudantes identificaram como essas dinâmicas afetam diretamente sua capacidade de agir politicamente. (Guattari, 1990) alerta que o capitalismo contemporâneo não se sustenta apenas pela exploração material, mas pela captura dos desejos, das emoções e da imaginação. Nesse sentido, a ecologia mental torna-se um campo central de disputa política. Jovens exaustos, ansiosos e desmotivados dificilmente conseguem se reconhecer como sujeitos históricos capazes de transformação.

O produto educacional, ao criar espaços de escuta, reflexão e criação, funcionou como um contradispositivo, isto é, uma prática pedagógica que resiste à lógica da produtividade e da adaptação. Ao valorizar o pensamento, a expressão subjetiva e o diálogo, o projeto contribuiu para a formação de sujeitos mais conscientes de si e do mundo, condição indispensável para qualquer forma de participação política efetiva. Este grupo trabalhou a Ecologia Mental, abordando os impactos do capitalismo

contemporâneo, da hiperconexão digital e da lógica do desempenho sobre a saúde psíquica dos jovens. A discussão revelou como ansiedade, isolamento e esvaziamento do pensamento crítico também são formas de marginalização política, na medida em que comprometem a capacidade de julgar, desejar e agir. Ao propor práticas de autocuidado, silêncio, criatividade e reflexão crítica, o grupo não reduziu a ecologia mental a uma perspectiva individualizante, mas a compreendeu como dimensão política da formação humana. Trata-se, aqui, de criar condições subjetivas para que os jovens possam resistir à captura de seus desejos e recuperar a autonomia do pensamento.

A ecologia mental, revelou-se uma das dimensões mais sensíveis e, ao mesmo tempo, mais decisivas da marginalização política juvenil. Ao refletirem sobre ansiedade, esgotamento, desmotivação e sentimento de impotência, os estudantes reconheceram como esses estados subjetivos afetam diretamente sua capacidade de participação e engajamento político. Guattari aponta que o capitalismo contemporâneo atua profundamente na produção de subjetividades adaptadas, fragmentadas e despotencializadas. Nesse sentido, a marginalização política não é apenas externa, mas também internalizada. Jovens que se percebem incapazes, desinteressantes ou sem futuro dificilmente se reconhecem como sujeitos históricos.

O produto educacional atuou como um contradispositivo, criando espaços de fala, escuta e elaboração simbólica. Ao valorizar a experiência subjetiva dos estudantes, o projeto rompeu com a lógica da escola como espaço exclusivamente disciplinar, aproximando-se de uma concepção de educação que reconhece o sujeito em sua totalidade. Para Arendt, o pensamento é condição para o julgamento e para a ação. Uma educação que sufoca o pensamento produz sujeitos incapazes de resistir à normalização. Já Saviani reforça que a formação crítica exige acesso aos instrumentos culturais que permitam compreender e transformar a realidade. A ecologia mental, nesse sentido, tornou-se o elo entre consciência subjetiva e ação política.

Defender este produto educacional como parte constitutiva da dissertação implica reconhecer que a marginalização política juvenil não se sustenta apenas por fatores externos e estruturais, mas também por processos cotidianos de naturalização, nos quais a exclusão passa a ser percebida como algo normal, inevitável ou até merecido. A escola, nesse cenário, ocupa uma posição ambígua: pode reforçar essa naturalização ou tornar-se um espaço de ruptura crítica. O produto educacional desenvolvido a partir da

obra *As Três Ecologias*, de Félix Guattari, assume deliberadamente a segunda posição. Ele foi pensado não como uma atividade complementar, mas como uma intervenção pedagógica consciente, cujo objetivo central é deslocar os estudantes da posição de sujeitos adaptados à ordem vigente para a condição de sujeitos capazes de pensar criticamente sua inserção no mundo.

A marginalização política, conforme discutido ao longo desta dissertação, manifesta-se quando os jovens são afastados do espaço de decisão, de fala e de reconhecimento simbólico. Esse afastamento não ocorre apenas por exclusão institucional direta, mas também por meio da internalização de discursos que deslegitimam sua voz, seus saberes e sua experiência. Ao criar um espaço em que os estudantes pesquisam, debatem, produzem e publicam conteúdos, o produto educacional atua diretamente contra essa lógica, instaurando uma prática de reapropriação do mundo comum.

O produto educacional como experiência concreta de desnaturalização, que possibilitou a articulação entre as três ecologias permitiu que os estudantes compreendessem a marginalização política como um fenômeno complexo, que atravessa simultaneamente o ambiente, as relações sociais e a vida subjetiva. Essa compreensão integrada é um dos principais méritos do produto educacional, pois rompe com explicações simplistas e individualizantes da exclusão. Ao produzir conteúdos digitais no Google Sites, os estudantes passaram da condição de objetos de políticas educacionais para sujeitos produtores de discurso. Esse deslocamento simbólico é central para a desnaturalização da marginalização política, pois afirma que os jovens não apenas podem falar, mas têm algo legítimo a dizer sobre o mundo em que vivem.

3.2. Produto Educacional Pedagógico.

A materialização do produto educacional desenvolvido nesta pesquisa não se limita à dimensão teórica ou ao planejamento pedagógico, mas se expressa de forma concreta na produção dos sites elaborados pelos estudantes da 3ª série do Ensino Médio, nos quais foram sistematizadas reflexões, análises críticas e proposições a partir do referencial das *Três Ecologias* de Félix Guattari. As interfaces digitais construídas pelos alunos, cujas imagens e links são apresentados a seguir, constituem evidências empíricas

centrais do processo formativo vivenciado ao longo do projeto. Os sites completos podem ser acessados nos seguintes endereços eletrônicos (link) que estão em anexo as imagens da interface de cada site.



Link: <https://sites.google.com/aluno.educa.go.gov.br/ecologia-em-ao/introdu%C3%A7%C3%A3o>



Link: <https://sites.google.com/view/trabalhodefiosofia3anoh/in%C3%ADcio>



Link: <https://sites.google.com/aluno.educa.go.gov.br/3-f-ecologia-mental/in%C3%ADcio>



Link: <https://sites.google.com/aluno.educa.go.gov.br/ecologiasocialcpmghcr/in%C3%ADcio>



Link: <https://sites.google.com/aluno.educa.go.gov.br/trabalho-de-filosofia/in%C3%ADcio>



Link: <https://sites.google.com/aluno.educa.go.gov.br/ecoligiamental3c/in%C3%ADcio>



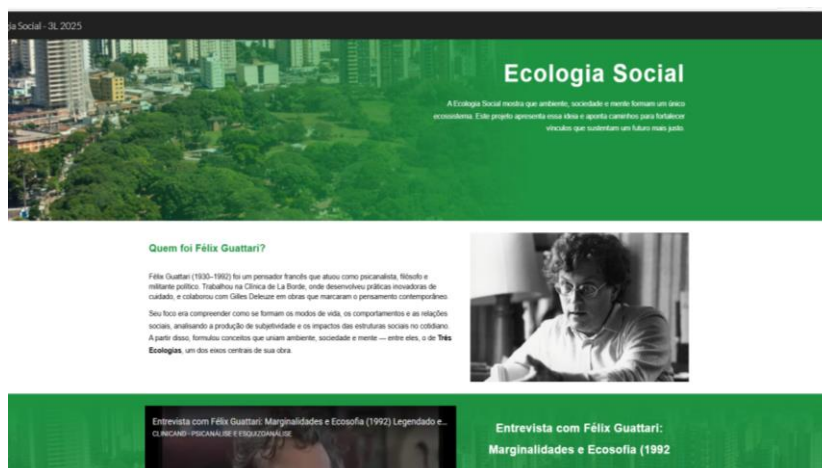
Link: <https://sites.google.com/aluno.educa.go.gov.br/ecologiasocial-3d2025/in%C3%ADcio>



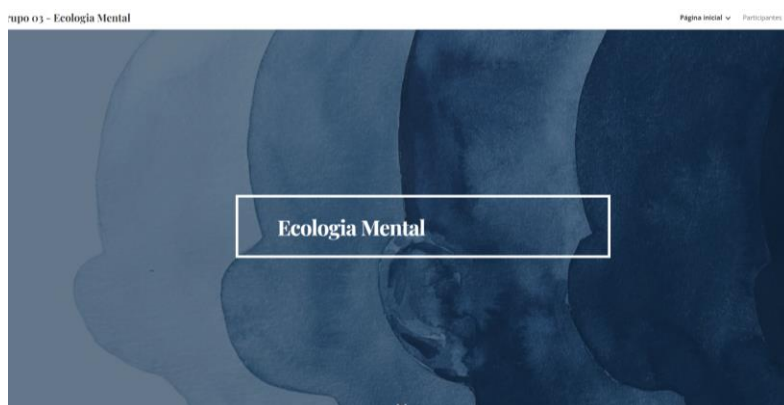
Link: <https://sites.google.com/aluno.educa.go.gov.br/ecologiasocial3b/in%C3%ADcio>



Link: [EcoAmbiental - Preservação e Sustentabilidade para um Futuro Melhor](#)



Link: [Ecologia Social - 3L 2025](#)



Link: [Grupo 03 - Ecologia Mental](#)

Essas produções não devem ser compreendidas como simples atividades escolares ou exercícios técnicos de uso de ferramentas digitais. Ao contrário, elas representam um deslocamento significativo do lugar tradicionalmente ocupado pelos estudantes na escola. Ao assumirem a autoria dos conteúdos, a organização das informações e a construção das narrativas visuais e textuais, os jovens passaram da condição de receptores de saber para a de sujeitos produtores de sentido, exercitando uma forma concreta de participação no espaço público, ainda que mediada pelo ambiente digital.

A escolha do Google Sites como plataforma de produção não foi neutra. Ela possibilitou que os estudantes experimentassem, na prática, o que Hannah Arendt compreende como espaço de aparição, um lugar onde os sujeitos se tornam visíveis por meio da palavra e da ação. Ao publicarem seus trabalhos, os alunos não apenas cumpriram

uma etapa avaliativa, mas inscreveram suas vozes em um espaço compartilhado, rompendo com a lógica do trabalho escolar que se encerra na sala de aula ou na correção do professor.

As interfaces dos sites revelam, em sua diversidade estética e organizacional, a pluralidade dos olhares dos jovens sobre as problemáticas ambientais, sociais e mentais. Cada escolha de imagem, texto ou estrutura reflete não apenas uma compreensão conceitual, mas também uma tomada de posição diante do mundo. Nesse sentido, o produto educacional evidencia que a formação política não se dá apenas pela transmissão de conteúdos, mas pela criação de condições para que os estudantes interpretem a realidade e se posicionem criticamente diante dela.

As interfaces pedagógicas que compõem o produto educacional desenvolvido nesta pesquisa constituem a materialização do percurso teórico e metodológico construído ao longo da dissertação. Longe de se configurarem como meros recursos digitais para organização de conteúdos, essas interfaces foram concebidas como espaços de mediação pedagógica destinados a favorecer processos de reflexão, diálogo e participação, articulando os referenciais filosóficos discutidos nesta investigação com práticas educativas voltadas à formação política da juventude. A organização desse percurso formativo fundamenta-se na tríade da formação política, categoria analítica elaborada nesta pesquisa para expressar a articulação entre pensamento, julgamento e ação como dimensões indissociáveis da constituição do sujeito político. Nessa perspectiva, cada elemento, atividade e recurso didático foi planejado para estimular, inicialmente, o exercício do pensamento crítico, favorecendo a desnaturalização de discursos, práticas e relações que sustentam a marginalização política; em seguida, promover o desenvolvimento do julgamento, compreendido como a capacidade de considerar diferentes perspectivas e reconhecer a pluralidade como fundamento da convivência democrática; e, por fim, incentivar a ação, entendida como a possibilidade de os estudantes intervirem de forma consciente, responsável e colaborativa na construção do mundo comum.

Sob essa perspectiva, o produto educacional ultrapassa a função de disponibilizar conteúdos ou informações. Sua finalidade consiste em criar condições para que os estudantes percorram um itinerário formativo que articule compreensão crítica da realidade, constituição de juízos autônomos e experiências de participação,

transformando o espaço escolar em um ambiente de formação democrática. É nesse movimento que as interfaces pedagógicas se configuram como instrumentos de desnaturalização da marginalização política, possibilitando que a instituição escolar se afirme como espaço de produção de sujeitos capazes de pensar, julgar e agir diante dos desafios da vida coletiva. Ao analisá-los, observa-se que os estudantes não reproduzem discursos prontos ou meramente escolares, mas articulam conceitos filosóficos com experiências concretas de seu cotidiano, como a realidade do bairro, da escola, da juventude e do mundo do trabalho. Essa articulação confirma o potencial da filosofia política como prática pedagógica capaz de reconectar os jovens ao mundo comum.

Do ponto de vista da função social da escola, conforme discutido por Dermeval Saviani, essas produções demonstram que é possível romper com a lógica da escola como espaço de mera adaptação social. Ao contrário, quando mediada por uma proposta pedagógica crítica, a escola pública se afirma como espaço legítimo de produção de conhecimento e de formação cidadã. O trabalho dos estudantes, aqui apresentado, é evidência concreta de que a marginalização política não é um destino natural, mas um processo histórico que pode ser enfrentado por meio da educação. Assim, as imagens das interfaces dos sites e os respectivos links não cumprem apenas um papel ilustrativo nesta dissertação. Eles constituem parte integrante do argumento central da pesquisa, demonstrando empiricamente que a filosofia política, quando vivenciada como práxis educativa, possibilita aos jovens experimentar a ação, o pensamento e o julgamento elementos fundamentais para a construção de uma cidadania ativa e consciente.

Dessa forma, as experiências construídas pelos estudantes por meio das interfaces digitais e das produções coletivas revelam, no plano concreto da prática educativa, a materialização das reflexões teóricas que fundamentam esta investigação. A marginalização política da juventude não é uma condição natural ou inevitável, mas um processo historicamente produzido e cotidianamente reproduzido e, portanto, passível de desnaturalização. Ao criar condições pedagógicas para que os jovens pensassem criticamente sua realidade, tomassem a palavra e agissem simbolicamente no espaço público, a escola pública revelou-se um lugar potente de formação política. O produto educacional aqui apresentado demonstra que a filosofia política, quando vivenciada como práxis, possibilita a emergência do sujeito como agente do mundo comum, nos termos de Hannah Arendt, e reafirma a função social da escola defendida por Saviani, não a adaptação à ordem vigente, mas a formação de sujeitos capazes de compreendê-la

criticamente e transformá-la. Assim, este produto pedagógico aponta que desnaturalizar a marginalização política é, antes de tudo, um compromisso ético e pedagógico com a construção de uma educação que reconheça os jovens como sujeitos da história e da política, e não como seus espectadores passivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação partiu de uma inquietação profundamente pedagógica e política, por que tantos jovens da escola pública permanecem afastados da vida política, mesmo sendo diariamente atravessados por decisões que afetam suas existências? Ao longo do percurso teórico e empírico aqui desenvolvido, tornou-se evidente que a marginalização política entre os jovens da rede pública de ensino não pode ser compreendida como resultado de desinteresse individual, apatia geracional ou déficit moral. Trata-se, antes, de um processo histórico, social e educacionalmente produzido e, justamente por isso, passível de desnaturalização.

Ao assumir a filosofia política como eixo estruturante da análise, esta pesquisa reafirma que a educação não é um campo neutro. A escola pública brasileira, longe de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos, constitui-se como um território de disputas simbólicas, onde se decide, cotidianamente, quem pode falar, quem pode aparecer, quem é reconhecido como sujeito do mundo comum. A marginalização política, nesse sentido, não se manifesta apenas na exclusão formal de direitos, mas na produção de subjetividades que aprendem, desde cedo, a se perceber como irrelevantes para a esfera pública.

A contribuição central desta dissertação reside justamente na mudança de chave interpretativa, deslocar o debate da “inclusão política” para a desnaturalização da marginalização. Ao invés de perguntar como inserir os jovens em um modelo político já dado, o trabalho propõe questionar as condições históricas, pedagógicas e simbólicas que produzem o afastamento político como algo aparentemente normal. Esse deslocamento permite compreender que a ausência de participação não é silêncio espontâneo, mas efeito de práticas escolares, sociais e institucionais que esvaziam o sentido da ação, da palavra e do pensamento.

O diálogo com o pensamento de Hannah Arendt mostrou-se decisivo para essa compreensão. Ao conceber a política como ação no mundo comum e não como técnica de governo, Arendt oferece uma lente poderosa para repensar a educação. A escola, quando reduzida à lógica da adaptação, da avaliação externa e da funcionalidade econômica, rompe o vínculo entre os jovens e o mundo que compartilham. Por outro lado, quando se afirma como espaço de pensamento, julgamento e pluralidade, a escola possibilita a emergência do sujeito político. A desnaturalização da marginalização passa,

portanto, pela reconstrução da escola como lugar de aparecimento, onde os jovens possam agir e falar como seres singulares entre iguais.

Nesse percurso, a articulação com Dermeval Saviani reforçou a compreensão da função social da escola pública. Ao evidenciar que a educação é sempre atravessada por projetos históricos em disputa, Saviani permite compreender que a marginalização política não é um desvio do sistema educacional, mas pode ser um de seus efeitos quando a escola abdica de sua dimensão crítica. Reafirmar a centralidade do conhecimento sistematizado, da reflexão histórica e da mediação pedagógica é, portanto, um gesto político fundamental para romper com a reprodução da exclusão.

A incorporação do pensamento de Félix Guattari, por meio das Três Ecologias na construção de uma práxis, ampliou ainda mais o horizonte desta pesquisa, ao evidenciar que a marginalização política atua simultaneamente sobre o território, as relações sociais e a subjetividade. O produto educacional desenvolvido demonstrou, na prática, que é possível construir experiências pedagógicas que articulem essas dimensões, criando espaços de autoria, reflexão e ação coletiva. As produções dos estudantes, materializadas nos sites e nos debates realizados, não apenas ilustram a pesquisa, mas a confirmam empiricamente: quando a escola cria condições reais de participação, os jovens respondem com pensamento, crítica e criatividade.

Jessé Souza revela-se igualmente fundamental para aprofundar a compreensão da marginalização política juvenil em sua dimensão estrutural e simbólica. Ao demonstrar que a desigualdade no Brasil não se sustenta apenas por mecanismos econômicos, mas por processos de legitimação moral e simbólica da exclusão, Jessé permite compreender como determinados grupos sociais são historicamente produzidos como “não merecedores” de reconhecimento, voz e participação. A marginalização política, nesse sentido, antecede o espaço institucional e se enraíza na forma como a sociedade brasileira constrói hierarquias de valor entre sujeitos. Ao analisar a constituição da chamada “ralé estrutural”, Jessé Souza evidencia que a exclusão não opera apenas pela ausência de direitos formais, mas pela negação sistemática de capital cultural, simbólico e afetivo. Essa lógica incide diretamente sobre a juventude da escola pública, que frequentemente internaliza a percepção de que a política, o debate público e a tomada de decisões não lhes dizem respeito. A marginalização política, portanto, não é apenas imposta de fora para dentro, mas também incorporada subjetivamente como sentimento de inadequação,

impotência ou desimportância social.

Nesse ponto, o diálogo entre Jessé Souza e a filosofia política trabalhada nesta dissertação torna-se decisivo. Se, em Hannah Arendt, a exclusão política se manifesta como negação do direito de aparecer no mundo comum, em Jessé Souza ela se revela como um processo social que produz sujeitos invisibilizados antes mesmo de qualquer experiência política concreta. A escola pública, quando não problematiza essas estruturas de dominação simbólica, corre o risco de reforçar a naturalização da desigualdade e da marginalização política. Por outro lado, quando assume uma postura crítica e formativa, pode tornar-se um espaço privilegiado de ruptura com essas narrativas de inferiorização social.

Ao articular o pensamento de Jessé Souza com a defesa do ensino de filosofia, esta dissertação sustenta que desnaturalizar a marginalização política juvenil exige também desvelar os mecanismos simbólicos que sustentam a desigualdade no Brasil. A filosofia, nesse contexto, não atua apenas como exercício abstrato do pensamento, mas como prática crítica capaz de desmontar discursos que culpabilizam os próprios jovens por sua exclusão. Pensar filosoficamente passa a ser, assim, um gesto de resistência à violência simbólica que estrutura a marginalização política no interior da escola e da sociedade.

Dessa forma, esta dissertação afirma que defender o ensino de filosofia na escola pública brasileira é defender a própria possibilidade da política. Em um contexto marcado pela padronização do ensino, pelo esvaziamento do pensamento crítico e pela redução da educação a índices e métricas, a filosofia se apresenta como um campo de resistência. Não uma resistência retórica, mas uma resistência formativa, que devolve aos jovens a capacidade de perguntar, julgar e agir.

Ao propor a filosofia política como práxis pedagógica orientada à desnaturalização da marginalização, este trabalho contribui para a construção de um novo olhar sobre a educação pública no Brasil: um olhar que reconhece os jovens não como problemas a serem corrigidos, mas como sujeitos históricos em formação; que compreende a escola não como espaço de domesticação, mas como laboratório democrático; e que entende a educação como compromisso ético com o mundo comum.

Esta pesquisa não se encerra em si mesma. Ela se oferece como convite à continuidade do debate, à ampliação das experiências pedagógicas aqui iniciadas e à

defesa intransigente de uma educação pública que forme não apenas trabalhadores ou estatísticas, mas cidadãos capazes de pensar, agir e assumir responsabilidade pelo mundo que compartilham. Se a marginalização política foi historicamente produzida, sua desnaturalização começa, necessariamente, na escola e a filosofia tem um papel insubstituível nesse processo.

Procurou-se enfrentar um dos problemas centrais da educação pública brasileira contemporânea, a persistente marginalização política dos jovens do ensino médio na rede pública, e sua recorrente naturalização no discurso pedagógico, institucional e social. Ao longo do trabalho, demonstrou-se que tal marginalização não decorre de um suposto desinteresse entre os jovens pela política, nem de uma incapacidade formativa atribuída aos estudantes, mas de um conjunto de processos históricos, sociais e educacionais que produzem o afastamento da juventude do mundo comum. Nesse sentido, o percurso teórico desenvolvido permitiu sustentar que a marginalização política deve ser compreendida como uma construção social e pedagógica, e não como um dado natural da experiência juvenil. A escola, longe de ser apenas vítima dessas dinâmicas, participa ativamente de sua reprodução quando restringe o ensino ao cumprimento de currículos normativos, à preparação para avaliações externas e à lógica da adaptação social. Ao mesmo tempo, este trabalho buscou evidenciar que a escola pública também carrega, em sua própria estrutura, a possibilidade de ruptura com esse processo, desde que assuma conscientemente sua função formativa e política.

A escolha da filosofia política como eixo teórico e pedagógico desta pesquisa não foi casual. Em um contexto educacional marcado pela instrumentalização do ensino e pela redução do conhecimento à sua utilidade imediata, a filosofia preserva uma dimensão irreduzível: a capacidade de interrogar o mundo, os sentidos da vida coletiva e as formas de organização da experiência humana. Ao trabalhar a filosofia em sua dimensão política, esta dissertação reafirma que educar não é apenas transmitir saberes, mas formar sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e situar-se nela como agentes históricos. Hannah Arendt mostrou-se particularmente fecunda para compreender a relação entre educação, política e juventude. Ao conceber a política como ação no mundo comum, Arendt desloca o debate educacional de uma perspectiva meramente técnica para uma dimensão ética e existencial. A marginalização política juvenil, sob essa ótica, revela-se como a negação do direito de aparecer, de agir e de participar da construção do mundo compartilhado. A escola que silencia os estudantes,

que desestimula o pensamento e que reduz a aprendizagem à repetição, contribui diretamente para esse esvaziamento do espaço público.

Dessa forma, esta dissertação sustenta que a afirmação do ensino de filosofia na educação pública brasileira não é um luxo curricular, mas uma exigência democrática. Em tempos de aprofundamento das desigualdades sociais, de fragilização das instituições democráticas e de esvaziamento do debate público, a filosofia se apresenta como um campo privilegiado para a formação do pensamento crítico, do julgamento e da responsabilidade pelo mundo comum. Desnaturalizar a marginalização política juvenil passa, necessariamente, pela criação de condições educativas que devolvam aos jovens a palavra, o pensamento e a possibilidade de ação. Aqui não se propõe a oferecer respostas definitivas, mas a contribuir para um debate que permanece aberto e urgente. Ao articular teoria filosófica, análise crítica da educação e prática pedagógica concreta, a dissertação afirma que a escola pública pode e deve ser pensada como espaço de formação política no sentido mais profundo do termo. A desnaturalização da marginalização política juvenil não é apenas um desafio educacional, mas um compromisso ético com a construção de uma sociedade que reconheça seus jovens como sujeitos do presente e não apenas como promessas futuras.

Esta dissertação buscou interrogar um fenômeno que, embora amplamente presente no cotidiano da escola pública brasileira, permanece frequentemente naturalizado nos discursos educacionais e sociais: a marginalização política da juventude do ensino médio. Ao longo do trabalho, sustentou-se que tal marginalização não constitui uma condição espontânea da experiência juvenil nem um efeito colateral inevitável das desigualdades sociais, mas um processo historicamente produzido, pedagogicamente mediado e simbolicamente legitimado. Desnaturalizá-la exige, portanto, um esforço teórico e prático que recoloca a educação no horizonte da formação política e da responsabilidade pelo mundo comum. Nesse ponto, a educação revela sua ambiguidade fundamental: pode funcionar tanto como dispositivo de conformação quanto como espaço de interrupção. Ao longo desta pesquisa, argumentou-se que a escola pública brasileira tem sido progressivamente capturada por uma lógica que privilegia a funcionalidade, a mensuração e a adequação, em detrimento da formação crítica. Essa captura não elimina a política da escola; ao contrário, institui uma política implícita que desestimula o pensamento, desautoriza a palavra juvenil e reduz a experiência escolar à preparação para um futuro abstrato.

Dessa forma, esta dissertação sustenta que a afirmação do ensino de filosofia na escola pública brasileira deve ser compreendida como uma exigência política e ética. Em um contexto marcado pelo avanço de formas sutis de autoritarismo, pela banalização da desigualdade e pelo empobrecimento do debate público, a filosofia preserva um papel insubstituível, manter aberta a possibilidade do pensamento. Pensar, aqui, não como exercício abstrato, mas como condição para resistir à naturalização da injustiça e à normalização da exclusão. Desnaturalizar a marginalização política juvenil implica, portanto, repensar o próprio sentido da educação. Não se trata de preparar os jovens para se adaptarem a um mundo dado, mas de formá-los para assumir responsabilidade por um mundo comum que ainda está em disputa. A escola pública, quando orientada por esse horizonte, deixa de ser apenas um espaço de reprodução social e se coloca como lugar de formação humana e política, não se pretende encerrar o debate, mas reposicioná-lo. Ao articular filosofia política, teoria educacional e prática pedagógica, a dissertação aponta que a marginalização política não é destino, mas construção e que toda construção histórica pode ser interrompida. A educação, quando pensada filosoficamente, permanece como um dos poucos espaços capazes de sustentar essa interrupção. Defender a filosofia na escola pública é, assim, defender a possibilidade mesma de um futuro no qual os jovens não sejam apenas objetos da história, mas sujeitos do mundo que compartilham.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARENDT, Hannah. *A promessa da política; organização e introdução de Jerome Kohn*; tradução Pedro Jorgensen Jr. – 3ª ed. – Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.
- ARENDT, Hannah. *A vida do espírito*. Tradução de Antônio Abranches, Helena Martins e César Augusto de Almeida. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: Um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ARENDT, Hannah. *Sobre a revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.
- GUATTARI, Félix. *As Três Ecologias*. São Paulo. 1990. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SOUZA, Jessé. *A classe média no espelho: sua história, seus sonhos e ilusões*. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.
- SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. Rio de Janeiro: Leya, 2017.
- SOUZA, Jessé. *Subcidadania brasileira: para entender o país hoje*. Rio de Janeiro: Leya, 2003.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMPLEMENTARES:

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna.2006.

ARISTÓTELES. **Política**. Trad. Nestor Silveira Chaves. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ATLAS DAS JUVENTUDES. **Evidências para a transformação das juventudes**. São Paulo: Em Movimento; Pacto das Juventudes pelos ODS, 2021.

BOFF, Daiane Scopel; BIANCHI, Manola. **Participação estudantil e pertencimento escolar: caminho para o fortalecimento da escola pública**. Quaestio Revista de Estudos em Educação, v. 24, 2022.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

CARNEIRO, Mari; ZANLORENZI, Rafael. **Temas de Filosofia para o Ensino Médio**. Curitiba: Aymar, 2009.

FGV SOCIAL. **O Desalento Juvenil no Brasil: tendências e desafios**. Rio de Janeiro: FGV, 2023.

FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **O que é a crítica?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUIMARÃEA, Bruno; ARAÚJO, Guaracy; PIMENTA, Olímpio. **Filosofia como Esclarecimento**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2019–2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

IPEA. **Atlas da Violência 2023**. Brasília: IPEA/FBSP, 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). ***Pesquisa Nacional sobre Perfil e Opinião da Juventude Brasileira 2013***. Brasília: IPEA; Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), 2013.

MARTINS, Francisco André Silva; DAYRELL, Juarez. ***Juventude e participação na escola: disputas e relações no cotidiano escolar***. Latin American Journal of Development, v. 4, n. 1, 2022.

MARX, Karl. ***O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital***. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MBEMBE, Achille. ***Crítica da razão negra***. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

MBEMBE, Achille. ***Políticas da inimizade***. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: N-1 Edições, 2020.

O'SULLIVAN, S.; COELHO, A. ***Next Generation Brazil***. London: British Council, 2025.

PLATÃO. ***A república***; tradução Ciro Mioranza, - São Paulo: Escala Educacional, 2006. (Série Filosofar).

RANCIÈRE, Jacques. ***O desentendimento: política e filosofia***. São Paulo: Editora 34, 1996.

SANTOS, Milton. ***Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal***. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. ***A cruel pedagogia do vírus***. São Paulo: Boitempo, 2007.

SEVERO, Ricardo Gonçalves; WELLER, Wivian. ***Socialização política de jovens no ensino médio***. Revista Cocar, 2023.

SOUZA, Jessé. ***A ralé brasileira: quem é e como vive***. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

TSE. ***Estatísticas do Eleitorado 2022***. Disponível em: <https://www.tse.jus.br>. Acesso em: 20 jan. 2026.