

Versão Online ISBN 978-85-8015-093-3
Cadernos PDE

VOLUME I

OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE
NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE
Artigos

2016

FILOSOFIA E PROBLEMATIZAÇÃO DO COTIDIANO: LIMITES E POSSIBILIDADES COM O ALUNO DO ENSINO MÉDIO

Silvana Alves Barroso¹

Arlei de Espíndola²

Resumo: Este artigo científico visa analisar a relação do estudante com o saber, voltado ao esforço e a disponibilidade para a pesquisa filosófica, tendo como pressuposto o uso de sua liberdade e responsabilidade, a partir da problematização e comunicação com a vida cotidiana. Para tanto, procede-se uma pesquisa bibliográfica em pensadores que consideram a ação educativa e a própria filosofia como imersa na realidade da vida concreta, especificamente a pedagogia de Paulo Freire e a filosofia existencial de Karl Jaspers. Com foco na ação para a liberdade, a primeira atua no limite do mundo imanente propondo o educar para a conscientização e liberdade na superação das situações-limites e a segunda aponta para o reconhecimento e aceitação destes limites que são inevitáveis na vida dos sujeitos em sua singularidade, uma vez que desperta e provoca o salto para vivência da liberdade, que não está sob o domínio da realidade objetiva do mundo imanente, mas do transcendente. Observar-se que é exatamente quando o aluno precisa decidir e assumir os seus atos enquanto sujeito livre, nos moldes teóricos proposto por Jaspers, que a limitação da prática filosófica se apresenta. A maior parte dos estudantes prefere manter-se na realidade empírica, enquanto poucos reconhecem suas limitações e se colocam como sujeitos do conhecimento, escolhendo a possibilidade de estabelecer um pensar próprio no exercício da liberdade por meio de uma vontade autônoma.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Problemas do Cotidiano; Domínio de Conceitos Filosóficos; Liberdade Individual; Pensamento Próprio.

¹ Professora da rede Estadual de ensino. Graduada em Filosofia pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Especialista em Filosofia Política e Jurídica pela UEL e em Ensino, Trabalho e Tecnologia nas Políticas para a Educação Profissional pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTF/PR – Campus Londrina. E-mail: Silvana.barroso@escola.pr.gov.br

² Professor Associado do Departamento de Filosofia da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Pós Doutor em filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS.

INTRODUÇÃO

Este artigo é o resultado das pesquisas realizadas durante a participação no PDE (Programa de Desenvolvimento da Educação: 2016/2017) da Secretaria de Educação do Paraná, em parceria com as IES (Instituições de Ensino Superior) do Estado. No primeiro ano da pesquisa, na Universidade Estadual de Londrina, foi desenvolvido a produção didático-pedagógica e implementada na escola (Colégio Estadual Barão do Rio Branco) no primeiro semestre de 2017. A implementação ocorreu com a aplicação de atividades múltiplas, em ações efetivas com o objetivo de integrar os conteúdos de filosofia à vida cotidiana.

Notou-se que essa integração provocou no aluno a percepção da situação na qual está inserido, o que possibilita despertar a curiosidade, problematizar o seu cotidiano, se dispor a enfrentar desafios, superar dificuldades para o exercício reflexivo e para a interpretação. O esforço despendido para as leituras na busca de repostas às perguntas elaboradas, a partir da análise da sua experiência de vida, possibilita ao aluno colocar em movimento o seu próprio pensar, e, como consequência, agregar conhecimentos e rever conceitos. Por isso, as informações que foram repassadas aos alunos estavam atreladas à sua condição existencial a fim de que se situassem no mundo e entendessem a si mesmos e a sociedade na qual estão inseridos.

As atividades propostas e aplicadas buscaram uma intervenção no processo ensino e aprendizagem na disciplina de filosofia com alunos do segundo ano do ensino médio, conforme o projeto de implementação (que se intitula: Filosofia e problematização do cotidiano: limites e possibilidades com o aluno do ensino *médio*), utilizando-se, dentre outras metodologias, da valorização dos conhecimentos prévios dos alunos que, fazendo a conexão, ou a vinculação destes saberes construídos em seus esquemas cognitivos com os novos conhecimentos, pode assegurar uma compreensão significativa, além da localização consciente de si no contexto existencial da vida cotidiana.

Pensou-se então, em um artigo científico que comunique e problematize a relação do aluno com o saber voltado ao esforço e disponibilidade para a pesquisa filosófica, no exercício da sua liberdade com responsabilidade e compromisso consigo mesmo e com os demais sujeitos da convivência entre alunos. Esse percurso começa

com a apresentação da fundamentação filosófica que orienta a aplicação das atividades e do espaço da pesquisa filosófica entre os alunos do ensino médio.

Na relação do espaço escolar, e especificamente da sala de aula, a reivindicação da manutenção de modelos tradicionais de apropriação e comunicação dos conteúdos tem demonstrado uma constante, o que inspira uma forte necessidade da tutela do professor. Superar esta tutela e conquistar, por meio do processo de construção da autonomia intelectual, passa a ser algo sofrível devido a necessidade de esforço para a leitura e reflexão mais rigorosa, o que depende, em boa parte, do desempenho pessoal. O tema da filosofia e problematização do cotidiano, neste contexto, aponta para a capacidade em perceber os problemas, a construção de um conhecimento próprio e a disposição do estudante em construí-lo a partir do próprio esforço reflexivo ou exercício filosófico em um espaço particular que venha refletir a singularidade do estudante.

Esta é uma realidade que se apresenta como um objeto de estudo de extrema relevância tanto para o professor quanto para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Pois hoje, mais do que em qualquer outro tempo, se faz urgente superar as práticas corriqueiras do ensino que propicia a formação de copistas, de plagiadores, ou, simplesmente, de reprodutores do conhecimento, como o próprio Paulo Freire já denunciava ao falar da “educação bancária”³.

Somos seres pensantes, mas nem todos se interessam em desenvolver esta atividade humana, por isso, reconhecer e valorizar a especificidade de cada aluno se faz imperativo no contexto de uma sala de aula, o que demanda o uso de metodologias diferenciadas, no intuito de atingir o objetivo proposto para determinado conteúdo. Deve-se lembrar, no entanto, que há fatores históricos, sociais e políticos que interferem, molda e delimita a capacidade racional e crítica dos indivíduos, tornando-os cidadãos passivos e dóceis.

I

Tem-se nas DCEB (Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná) a atribuição do significado da filosofia na escola como: “o espaço de experiência filosófica, espaço de provocação do pensamento original, da busca, da

³ Educação bancária é quando a ação pedagógica visa apenas a transmissão de conteúdo, considerando o aluno como um receptor passivo que deve memorizá-los. Ver obra *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire, 2005, p. 66-69. Também na mesma obra, p. 96-99, Freire ressalta a educação autêntica em oposição à educação bancária

compreensão, da imaginação, da análise e da criação de conceitos” (DCEB, 2008, p. 51).

Na sua dimensão pedagógica, a disciplina de filosofia possui a função de levar o aluno a exercitar o pensamento filosófico por meio da problematização, leitura, contextualização, investigação e discussão dos problemas presentes na vida cotidiana dos sujeitos em formação. Isso no intuito da promoção do conhecimento conceitual. Assim, “ao se deparar com os problemas e por meio da leitura dos textos filosóficos, espera-se que o estudante possa pensar, discutir, argumentar, e que, nesse processo, crie e recrie os conceitos filosóficos” (DCEB, 2008, p. 51). Essas ações são exigidas para que o aluno possa aprender a ler e pensar a realidade filosoficamente.

Ao colocar em prática estas especificidades da disciplina de filosofia, na sala de aula, surgem alguns pequenos entraves enfrentados pela maioria dos professores de filosofia. A dificuldade dos alunos, de um lado, no domínio da língua portuguesa e da interpretação, de outro lado, a dificuldade ou resistência para o desenvolvimento da leitura, principalmente leitura de textos filosóficos clássicos antigos, pois trazem uma linguagem com um estilo literário e metodológico rebuscados para os atuais padrões de domínio dos alunos, sem contar os termos técnicos exigidos para compreensão da filosofia, sempre abertos para reinterpretações e recriações conforme a necessidade de compreensão dos problemas.

A falta do hábito de leitura também dificulta a compreensão filosófica, histórica, política e social dispostas em um texto, o que compromete o pensar, o discutir e o argumentar. Essas dificuldades tornam-se no exercício filosófico empecilhos entre os alunos que apresentam, aliás, diversos níveis de domínio teórico-filosófico, além da capacidade cognitiva. A saída seria traduzir os textos para uma linguagem mais adequada, como os próprios alunos reivindicam, mas, sem o hábito de leitura - algo comum entre os alunos brasileiros -, esta iniciativa, mesmo sendo válida, teria pouco alcance. Tornar, porém, o texto mais atrativo com a devida conexão com a vida concreta dos estudantes aparece como uma das possibilidades viáveis para o início do exercício filosófico.

Assim, sem perder a riqueza dos textos clássicos. Desta forma, questionar: como vincular o texto filosófico com a realidade e o cotidiano dos alunos? Ou então: como fazer com que haja uma conexão entre a filosofia e a vida propriamente dita, experimentada por eles? Esse esforço de ligação entre teoria e prática servirá para despertar o interesse destes últimos em relação ao legado da história do pensamento

humano de modo a torná-los passíveis de fazerem-se seres críticos, livres e autônomos. Liberdade e autonomia, no entanto, são disposições internas, o que depende da vontade dos sujeitos. Como tocar a vontade de uma pessoa para que livremente adira à atividade filosófica? Interferir na vontade de uma pessoa não é o mesmo que manipulação? Como fica a livre escolha que mobiliza o interesse e intensifica o agir dos estudantes?

Em resposta às últimas perguntas destaco que a adesão dos alunos à atividade filosófica deve ser livre, como resultado da sua consciência e determinação pessoal. Qualquer ação que interfira na sua vontade, não passa de manipulação, e esta promove a despersonalização e a alienação de si mesmo e dos processos de construção e manutenção da ordem social, política e econômica, além da visão reducionista do saber que se limita ao que é útil para a sobrevivência do indivíduo ou da própria sociedade.

Este reducionismo justifica a fragmentação do ensino em disciplinas estanques, que não se comunicam entre si, bem como a ação educativa volta-se totalmente para a prática ou se detém em teorias sem qualquer conexão com a realidade dos alunos.

Assim o sistema educacional que preza uma educação que busca a praticidade e a utilidade dos conteúdos ministrados em sala de aula - sendo comum a escolha dos conteúdos não ter por parâmetros a vida concreta dos estudantes, mas necessidade do mercado -, empobrece a atividade educativa e, conforme salienta Ibañez, no texto “Karl Jaspers, testigo de nuestro tiempo: su pedagogia existencial”,

La educación corre el riesgo de masificarse. Entendiendo por esto no el que se universalice, sino que se quiere imponer a la educación un término medio gris. Así pretenden que se enseñe sólo lo más urgente para la vida, lo que tenga un carácter práctico, inmediato; se impide toda severidad en la formación, toda distancia y jerarquía, y, en general se “anula la posibilidad del hombre por si mismo responsable” (IBAÑEZ, 1969, 37)

O reducionismo também provoca a alienação do indivíduo que não se percebe como um ser histórico inconcluso, social e político, responsável por seus atos. As decisões importantes da sua vida são tomadas por outros, uma vez que não se sentem responsáveis pelas circunstâncias que movem e delimitam a vida em sociedade e, por isso, não se envolvem nas lutas sociais, na política e no processo de produção simbólica, epistemológica, social e econômica, e como consequência, se a pessoa não pensa outros pensam por ela. O grau de alienação, que coincide com a adesão

ao sistema econômico capitalista, com forte apelo às tecnologias da informação, determina a profundidade do abismo construído entre o pensar e o agir.

Neste cenário, o aluno encontra-se a mercê de um sistema político, econômico e educacional que traz prejuízo. No que se refere à educação, manifesta no sistema escolar, há dois possíveis direcionamentos clássicos da prática educativa, um, que é educar para o mercado, e, outro, educar para a vida - na formação humana.

O primeiro preocupa-se com a formação dos alunos a fim de que se adaptem ao mercado de trabalho que requer um profissional altamente especializado; que saiba aplicar com inteligência e destreza os conhecimentos adquiridos, unindo teoria e prática, tendo uma aguçada percepção das oportunidades surgidas no mercado para que possa dar uma resposta eficiente aos problemas enfrentados pelos diversos setores da economia. Enfim, um profissional que incorpore a flexibilidade, a criatividade e a competitividade exigida no mercado. Esta ação educativa foca mais as dimensões objetiva e social dos estudantes.

O segundo, é a ação educativa voltada para a formação humana integral que preza a liberdade e autonomia dos sujeitos da educação. É uma formação integral por considerar todas as dimensões humanas – objetiva, social e subjetiva – e que, na ação e reflexão, os sujeitos conscientes atuam sobre o mundo, transformando-o. Assim, “Tornar-se plenamente humano é o objetivo intrínseco do processo formativo, e de toda a educação” (SEVERINO, 2010, p. 59); este objetivo educacional requer ou deveria possibilitar a convivência social adequada entre os seres humanos e evitar toda forma de reducionismos.

Entre o caráter dual das possibilidades de uma formação voltada para o mercado de trabalho e o educar para a vida, se encontra um terceiro viés da educação, que se infiltra em ambas as possibilidades da formação dos adolescentes, que é a educação domesticadora. Promovida para a manutenção de uma eficaz exploração e controle social, a fim de satisfazer aos interesses econômicos e políticos daqueles que detêm os meios de produção capitalista. Esta é uma realidade que consciente ou inconscientemente é mantida e reproduzida no e pelo sistema educacional para inibir a capacidade intelectual, limitar o espaço de atuação social e da leitura crítica da população. Esta é uma ação que,

[...] privan a los niños del aire fresco, y renovador, recreador de sus personalidades, que les es debido. Se les atiborra de conocimientos con un “mero aprender que violenta sus energias sin dejar huella en su espíritu, se cultiva la individualidade y se deforma la personalidad.

El niño así, no puede ingresar con pie firme y de segura en el nuevo mundo”. A su vez, el Estado lucha entre a libertad de enseñanza que puede terminar en anarquia y a formação unitária, violenta, que paraliza toda a espontaneidad espiritual. (IBAÑEZ, 1969, 37)

Ao reprimir a subjetividade esteriliza o homem pensante e amplia, por meio da instituição escolar e das tecnologias de comunicação e informação, a dominação capitalista. O que promove o auto esquecimento, acirrando a massificação dos sujeitos, trazendo também a despersonalização.

Por isso, é importante o processo educacional promover entre os alunos a autodeterminação crítica no reconhecimento do processo histórico inconcluso em constante movimento do qual o aluno faz parte, o olhar a si mesmo e o relembrar a sua própria história inserido no seio de uma comunidade. A filosofia, neste processo, é consciência que se faz ação na transformação do ser, pois “Orientar filosoficamente a vida não é esquecer, é assimilar, não é desviar-se, é recriar intimamente, não é julgar tudo resolvido, é clarificar” (JASPERS, 1998, p. 121)

As DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) apontam uma possibilidade de mudança na prática educativa ao destacar a importância de uma educação que contemple a necessidade do mercado com a formação integral dos indivíduos, fundamentada na pedagogia histórico-crítica.⁴ Uma das possibilidades é a prática pedagógica voltar-se para a pesquisa a fim de que os cidadãos brasileiros possam construir o hábito do estudo dinâmico, com movimentos contínuos de buscas e aprendizados no intuito de se prepararem para dialogarem com as transformações trabalhistas, culturais, científicas e tecnológicas⁵ do mundo moderno. Pois:

Uma consequência imediata da sociedade de informação é que a sobrevivência nesse ambiente requer o aprendizado contínuo ao longo de toda a vida. Esse novo modo de ser requer que o aluno, para além de adquirir determinadas informações e desenvolver habilidades para realizar certas tarefas, deve aprender a aprender, para continuar aprendendo. Essas novas exigências requerem um novo

⁴ Teoria pedagógica criada pelo filósofo e educador Demerval Saviani. Ver SAVIANI, D. *A pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11ª. ed. rev. São Paulo: autores Associados, 2011. Os aspectos filosóficos e psicológicos que permeiam esta pedagogia são relatados por Saviani, em entrevista adaptada da conferência “Demerval Saviani e a educação brasileira”, realizado na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em outubro de 2016. Ver entrevista, *Da inspiração à formulação da pedagogia histórico-crítica (PHC): os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter*. Interfaces: comunicação, saúde e comunicação, 2017, 21(62), p. 711-24. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v21n62/1807-5762-icse-21-62-0711.pdf> Acesso em: 17 de nov. 2017.

⁵ O trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura são dimensões da formação humana, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2013, p. 161.

comportamento dos professores que devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização das pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo. Essa transformação necessária pode ser traduzida pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico. (DCNEM, 2013, p. 163).

A ideia de os professores serem mediadores e facilitadores da aquisição dos conhecimentos não é nova⁶ no entanto para que haja de fato mediação, o aluno deve dizer sim à prática da busca por conhecimentos. Devido à falta de vontade política para com o ensino na promoção de uma política pública de educação, as deficiências na formação do professor e parte da população não ter o hábito de estudos e nem valorizar o processo educacional, a ação do professor fica prejudicada. O efeito positivo e dinâmico é possível quando há uma adesão de toda a comunidade escolar e com amplo apoio da família, pois a resistência é grande para com um novo modelo e prática pedagógica, principalmente para um modelo que requer a ação de sujeitos ativos que invistam no próprio conhecimento, como propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

É também dever da família, segundo Jaspers, conforme cita Horn no documento da UNESCO para a educação sobre *karl jaspers*, a “su permanente asistencia, de lo humano que ayuda a vencer las dificultades de la vida cotidiana y que anima a la generación más joven a hacer suya la tradición para, en el futuro, llevar una vida responsable (HORN,1993, p. 07). Assim, cabe aos pais se comprometer e colaborar com a formação dos seus filhos a fim de que estes se empenhem com responsabilidade, no cuidado do seu presente, com vistas a realizar-se no futuro sendo afeito ao exercício da cidadania.

Cabe igualmente ao professor “estimular a realização das pesquisas, a produção em conhecimentos e os trabalhos em grupos”, para que o estudante possa ter a oportunidade da formação teórica (intelectual e discursiva) e social com os seus pares. Estes três apontamentos, pesquisa, construção de conhecimento e trabalhos em grupos atrelado à comunicação, quando bem articulados, em sintonia com a

⁶ VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Ver também, artigo que trata da abordagem histórico cultural em Vigotski direcionada aos professores, da Profª. Drª. Marta Sueli de Faria Sforzi, intitulado *Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação*. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cursosobjetosaprendizagem/sforzi_mediacao.pdf. Acesso em: 16 de nov. de 2017.

autodeterminação pessoal, pode transformar a realidade da educação brasileira. Mas apenas se conseguirmos superar, primeiro, a falta de vocação imposta ao nosso povo frente ao estudo; segundo a tendência global da nivelação social e intelectual, com possível desinformação da população, pois:

Con la unificación del planeta se há iniciado un proceso de *nivelación* cuya perspectiva estremece. Lo que se generaliza hoy para todos es siempre lo superficial, lo nulo, lo indiferente [...]. Las culturas históricas se desprenden de sus raíces para caer en el mundo técnico económico y en un vacío intelectualismo (JASPERS, 1955, p. 78).

A vocação se impõe no sentido de que as pessoas foram educadas para obedecerem irrestritamente àqueles que exercem sobre si a tutela, e viver na menoridade passou, como diria Kant, a fazer parte da sua natureza⁷; ou então àqueles que detêm o poder, o que Paulo Freire chamou de “aderência”⁸ à ideologia dos opressores, é o que acontece.

Os indivíduos ao se adaptarem às regras sociais e econômicas não se veem sujeitos ativos e criadores da história. Mas se veem, ao contrário, como meros espectadores, pois são incapazes de perceber a continuidade histórica e a unidade entre a realidade, objetivamente falando, social ou privada, doméstica, por isso tornam-se entes passivos, “coisificados” e destituídos de esperanças.

O dominador não tem outro caminho a não ser negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer a sua palavra, de pensar certo. As massas populares não têm que autenticamente, “ad-mirar” o mundo, denunciá-lo, questioná-lo, transformá-lo para a sua humanização, mas adaptar-se à realidade que serve ao dominador. O quefazer deste não pode, por isto, ser dialógico. Não pode ser um quefazer problematizante dos homens-mundo ou dos homens em suas relações com o mundo e com os homens. (FREIRE, 2005, p. 143)

Olhar, perceber e refletir o homem no mundo e com o mundo é essencial para estabelecer um primeiro contato com a realidade mesma, é inserido nas circunstâncias do mundo, como consciência no processo de realização, que a

⁷ Immanuel Kant Resposta à questão: o que é esclarecimento? *Antologia de textos filosóficos*. 2009, p. 408. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/caderno_filo.pdf

⁸ Aderência significa assumir e viver a ideologia dominante, como se o próprio dominador hospedasse o sujeito, fazendo parte de sua natureza, da sua ação e reflexão. A aderência não possibilita ao sujeito a consciência de si mesmo e nem a consciência de classe oprimida. Ver *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire, 2005, p. 35-36.

atividade filosófica se faz significativa. Segundo Jaspers: “El sentido del ingreso en el mundo se convierte en la sustancia del filosofar. Ciertamente [...] no es como la validez objetiva de un saber, sino como la consciencia del ser en el mundo (JASPERS, 1955, p. 180).

A construção consciente da realidade na ação, só é possível se o sujeito mergulhar na sua própria vida ou condição existencial e recuperar a sua capacidade de “ad-mirar” o mundo, duvidar das coisas, questioná-las, tendo-as percebidas. Admirar e duvidar são elementos originários⁹ e fundantes da atividade filosófica. O filosofar é por Jaspers entendido como movimento de busca constante por respostas às questões oriundas do contato do sujeito com o mundo:

Filosofar significa estar-a-caminho. As interrogações são mais importantes do que as respostas e a cada uma destas transforma-se em nova interrogação [...]. O sentido do filosofar reside na conquista da realidade da situação em que sempre o indivíduo se encontra. Só a partir da tentativa pessoal poderemos aperceber-nos do que se nos depara no mundo com o nome de filosofia. (JASPERS, 1998, p. 18-19)

Mas na vida corriqueira, ao contrário, a capacidade humana para questionar e buscar o saber se encontra adormecida. O homem popular se adapta ou adere à ideologia vigente, passando a sonhar e desejar o que lhe torna igual àqueles que ele incorporou e carrega consigo. Ao ter a ideologia dominante como sua, a defende e até morre por ela. Este homem sente-se responsável pelas penúrias que lhes são submetidas por forças que fogem ao seu controle, ou culpa os outros, que se tornam seus inimigos. Além dessa aderência, um outro motivo que leva o indivíduo a culpar-se e fechar-se para a dúvida, é o fato dele priorizar a existência empírica no decorrer do movimento da sua vida em busca de sobrevivência, como cita Jasper:

Na verdade, a existência é o que palpavelmente está em primeiro lugar: as tarefas materiais que nos submetem às exigências do dia-a-dia. Não se satisfazer com elas, porém, e entender essa diluição nos fins como via para o auto-esquecimento, e, portanto, como negligência e culpa, eis o anelo de uma vida filosoficamente orientada. (JASPERS, 1998, p. 120)

⁹ As fontes do filosofar são o espanto, a dúvida, a consciência da perda - situação-limite - e, o que torna possível todas estas, a vontade de comunicação. Ver Iniciação filosófica de Karl Jaspers, 1998, p.23-31.

A massa despersonalizada e desumanizada, sem qualquer orientação própria e consciente da sua realidade, adere às forças do mercado em um consumo desenfreado, com a falsa ilusão do cidadão social exemplar, que demonstra o seu status no ter. A valorização do ser humano fica, assim, condicionado ao ter, enquanto o ser não é considerado.

Ao perceber as contradições e os obstáculos que impede este sujeito de manter o seu status social, passa a questionar; ação que promove a coragem, e desta, surge a esperança da libertação ao desvincular-se da ideologia dominante. A codificação da realidade vivida e sua posterior decodificação abre a possibilidade da real libertação que, na “aderência” ao modo de vida imposto pela sociedade, está totalmente fechada. No prefácio do livro *Pedagogia do oprimido* o professor Ernani Maria Fiori define a decodificação assim:

A decodificação é análise e conseqüente reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem. Mediada pela objetivação, a imediatez da experiência lucidifica-se, interiormente, em reflexão de si mesma e crítica animadora de novos projetos existenciais. O que antes era fechamento, pouco a pouco vai se abrindo; a consciência para escutar os apelos que a convocam sempre mais além de seus limites: faz-se crítica (FIORI, 2005, p. 10).

Ao pensar em limites, originalmente é a terceira origem do filosofar para o pensador Karl Jaspers, que concebe, segundo Vieira Pinto, as situações-limites de forma pessimista ao apontá-las como fracasso do ser humano. Vieira Pinto entende as situações limites como uma possibilidade real do ser humano ser mais, pois o limite é “a fronteira entre o ser e o ser mais” (FREIRE, 2005, p. 104). Paulo Freire sob influência deste nosso pensador considera os obstáculos que surgem na vida como o elemento motivador para a busca de superação das situações-limites.

Ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as “situações-limites”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse. No momento mesmo que os homens as apreendem como freios, em que elas se configuram como obstáculos à sua libertação, se transformam em “percebidos destacados” em sua “visão de fundo”. Revelam-se, assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade [...] No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva o homem a se empenhar na superação das “situações-limites” (FREIRE, 2005, p. 104-105).

A teoria de Paulo Freire nos remete à necessidade de libertação do jugo do opressor, neste sentido o ser humano encontra-se no limite de sua condição existencial e, ao perceber a sua situação “concreta e histórica de uma dada realidade”, social e política, e, na reflexão e ação, a concebe como uma possibilidade para superar sua aderência à ideologia do opressor. Assim, a superação do presente domesticado só acontecerá com a inserção do homem no mundo, o que implica a aceitação de si mesmo enquanto oprimido, da sua cultura e nacionalidade. O processo de conscientização no reconhecimento de si, do outro, e da sua realidade, se faz crítica quando inserido em uma práxis social.

Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis, isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade. Esta precisa alcançar um nível superior, com que os homens cheguem à razão da realidade. Mas isto exige um pensar constante, que não pode ser negado às massas populares, se o objetivo visado é a liberdade (FREIRE, 2005, p.149).

A liberdade ou libertação dos seres humanos oprimidos se dá no movimento do pensar constante e dinâmico que torna possível superar-se a visão ingênua do mundo e a unidade da diversidade cultural fundada no respeito, na colaboração, e na interação intersubjetiva, que humaniza as relações entre os seres humanos. Com a humanização é inevitável a transformação cultural que passa a englobar e valorizar o diferente. Todas as dimensões estruturais da sociedade se transformam e neste processo transformam-se as consciências.

Essa libertação se daria na “radical modificação das estruturas”. Nesse processo de transformação estrutural é que as consciências seriam modificadas e libertas, ou seja, seria o processo modificador que transformaria as consciências e não a transformação das consciências que produziriam o processo de transformação “[...] não é a educação que forma a sociedade de uma certa maneira, mas a sociedade que, formando-se de uma certa maneira, constitui a educação com os valores que a norteiam”. A educação seria constituída conforme os valores que norteiam a sociedade, a forma da sociedade é que determinaria a constituição educacional dessa mesma sociedade, segundo os seus princípios de valores. A educação não formaria a sociedade: a sociedade é que formaria a sua educação. (COSTA, 2015, p. 82-83)

Para uma educação libertária, nos moldes freireano, a educação deverá nutrir-se de valores voltados para o ser humano na sua integralidade, somente a partir da mudança estrutural que as condições para as mudanças, no interior da instituição

escolar, serão, de fato, viabilizadas. Cada sociedade tem os seus valores e estes valores são reproduzidos no ambiente escolar; se a sociedade está em crise, esta crise é reproduzida na escola.

A crise ameaça a estrutura educacional, principalmente a ação educativa que corre o risco de se envolver em intermináveis experimentos e se ater ao que é imediato da existência empírica. Pode-se perceber que a crítica de Jaspers a educação alemã em 1931 mantém-se atual, dando respaldo para a análise do limite pedagógico ainda nos dias de hoje, Segundo Horn:

Jaspers diagnostica: la educación entra en crisis “cuando la sustância del todo, puesta en cuestión, se encuentra en disolución”. La educación descuida la conducción del niño a la grandeza de un todo omnicompreensivo. “Se efectúan tanteos, y se cambian contenidos, metas y métodos con vigor insuficiente. La educación transmite muchas cosas “porque la sustância heredada historicamente por los seres humanos, que en su madurez tienen la responsabilidad, se descompone”. Jaspers enumera como síntomas de esta inseguridad hechos que son de sombría actualidad: “la intensidad del esfuerzo pedagógico sin la unidad de una idea, la profusa literatura anual, el desarrollo de la técnica didáctica, la entrega personal de determinados enseñantes en grado nunca antes conocido.” (HORN, 2001, p. 05).

Levando em consideração o atual modelo de sociedade neoliberal, à qual estamos submetidos, pode-se dizer que, mesmo a escola em crise, atue consciente ou inconscientemente em prol de uma educação domesticadora, por meio de uma educação “bancária”, portanto, alienante, ela mantém em si o germe e as condições reais de emancipação do aluno.

Neste sentido, pode-se dizer que a instituição escolar está e não está em crise, mesmo estando submetida a experimentos, sejam as estratégias metodológicos ou institucionais¹⁰. Devido a sociedade ser a fonte e formadora da educação, esta é política¹¹, e deve incorporar à formação humana dos estudantes, que no ensino médio tem como objetivo promover a capacidade e habilidades dos estudantes para a autoeducação.

¹⁰ Experimentos na escola pública do Paraná: o Ensino Médio Blocado, Resolução nº. 5590/2008, foi implantado em 2009 e funcionou até 2016; o programa do Ensino Médio Inovador (EMI), instituído pela Portaria nº. 971/2009, implantado em várias escolas brasileiras, com uma ampla formação dos professores de 2014 a 2015, para assumir esta nova proposta de renovação do ensino médio que contou com a participação popular na sua constituição. Esta proposta de ensino foi substituída por força da Medida Provisória nº. 746/2016, convertida em Lei nº. 13.415/2017 que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

¹¹ Ver sobre esse ponto Antônio Joaquim Severino no artigo de 2010, intitulado *Formação política do adolescente no Ensino Médio: a contribuição da filosofia*.

La educación política de los jóvenes abarca diversas tareas, entre las cuales Jaspers enumera: la transmisión del saber cívico y del sentido de la autoridad; la creación de ejemplos e ideas; el ejercitarse en la “praxis” de tareas a resolver en común; la práctica de la discusión y de sus formas subordinadas; el hábito de analizar y reflexionar sobre los tópicos. Esta educación política presupone “la permanente autoeducación del ciudadano adulto en su Constitución democrática”, que se desarrolla en pugna con los interrogantes actuales. [...] “En todo este proceso, lo principal es despertar la responsabilidad personal del individuo”, y ello se consigue mediante autoeducación. (HORN, 2001, p. 10-11)

Quando a formação política e o exercício da sua palavra são negados aos alunos, a condição de alienação se estabelece no interior da escola. Quando esta formação é fomentada no esclarecimento de suas bases conceituais, mediadas pela comunicação intersubjetiva, as condições para a emancipação tornam-se postas.

Assim a formação política dos adolescentes atrelada à formação ética, abrem as portas para a vivência saudável e cidadã da vida em sociedade que, no encontro com o outro, aprofunda e esclarece o significado, o sentido de ser cidadão ativo e a importância da lei na organização social e na orientação de sua vida nessa mesma sociedade.

O sujeito ao se perceber corresponsável pela vida em comunidade, altera a sua consciência, neste processo de conscientização incorpora o saber. Não é a educação ou o saber do sujeito, parafraseando Jaspers, que se transforma durante o processo de conscientização na ação, mas a consciência de ser que se transforma.

No processo de tomada da consciência, a pesquisa como princípio pedagógico, proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, principalmente o “aprender a aprender, para continuar aprendendo”, se tornam possibilidades reais para o exercício consciente de sua liberdade autônoma, pois desperta no aluno a responsabilidade individual por si mesmo e pelo outro.

De acordo com Jaspers, a filosofia é “[...] a grande força que leva o homem a encontrar o caminho para a liberdade. Só ela possibilita a independência interior (JASPERS, 1998, p. 144), capaz de colocar o homem em sintonia consigo mesmo e assumir a responsabilidade própria.

O exercício da cidadania, a flexibilidade, a competitividade, a criatividade exigida pelo mercado e a liberdade autônoma e de pensamento, inserida na comunicação intersubjetiva, é exigida pela formação humana e que só o exercício filosófico pode autenticamente possibilitar. Ambos são dependentes do desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, sendo que “as potencialidades

do homem enquanto homem permanecem ocultas em sua liberdade” (JASPERS, 1998, p.53), e uma liberdade que não pode ser objetivada, portanto, não está acessível ao mundo objetivo, no domínio das ciências, mas encontra-se no domínio do ser denominado por Jaspers transcendente, que é um modo de ser do todo-abrangente.¹² A transcendência não está, conforme Hersch, separada do panorama objetivo do mundo.

Transcendência não está separada da realidade empírica, pois é dentro dessa realidade que a existência se situa e se encontra com as situações empíricas, e é nela, não alhures, que a mesma se atualiza na sua unicidade, se compromete, assume e decide. (HERSCH, 1982, p. 27)

A pedagogia freireana ajuda a entender como funciona o aspecto educacional que parte das experiências vividas e cotidianas dos alunos, assim pode-se perceber enquanto sujeitos históricos, sociais e políticos, pois para que os sujeitos se desenvolvam com autonomia e liberdade precisam, primeiro, se libertar da “aderência” à ideologia dominante; somente assim terão acesso à sua própria vontade e deverão formar sua vida cidadã livre de qualquer forma de alienação.

O sujeito mesmo no uso de sua vontade ao inserir-se no processo de superação das situações-limites, nos moldes freireano, eleva consideravelmente o grau de sua consciência geral e de espírito, mas essa libertação ainda se encontra no nível da realidade imanente objetiva e subjetiva. O ser humano deverá transcender estes modos de ser do abrangente, no encontro de si mesmo e com o outro enquanto ser existente, com total possibilidade de viver a sua liberdade.

Como resultado da sua liberdade, o ser humano desenvolve recursos para preservar com certas facilidades a manutenção da sua sobrevivência. Por mais que os seres humanos se acomodem com as facilidades da vida moderna, no fundo sabem que ela pode ser mais, devido à razão que exige a percepção pessoal da unicidade do todo-abrangente, uma unidade que é estabelecida pela razão.

¹² O Todo-Abrangente engloba o lado subjetivo e objetivo da realidade. Não se pode conhecê-lo na sua totalidade, senão parcialmente. Apenas conseguimos percebê-lo através dos fenômenos manifestos dos sete modos de ser da realidade abrangente, que são divididos em Imanentes e Transcendentes: 1. Realidade abrangente da subjetividade - modos imanentes: Existência empírica – o ser aí, Consciência em geral e Espírito; modo transcendente – Existência. 2. Realidade objetiva: modo imanente – mundo; modo transcendente – transcendência. Por fim a Razão abrangente que confere a unicidade aos diversos modos de ser do Todo-Abrangente. JASPERS, Karl. *Filosofia da existência*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1973, Prefácio e p. 19-35.

Assim, o indivíduo, na sua singularidade e inserido em uma dada condição histórica, política e social, e, em situações efêmeras e temporais, impostas ao homem que ele não a controla, como a morte ou o sofrimento, surge limites intransponíveis, limites que obrigam o indivíduo singular a abrir-se e reconhecer a própria existência. Limite para Jaspers, enfim,

[...] significa: existe outra coisa, mas, ao mesmo tempo: essa outra “coisa” não é acessível à consciência na condição empírica. A situação-limite não é situação para a consciência em geral (Bewusstsein überhaupt), porque a consciência, enquanto conhece e age em vista de um fim, não a apreende senão objetivamente ou então se contenta de a evitar, de a ignorar ou esquecer; fica dentro dos seus limites, sendo incapaz de se aproximar, mesmo com uma pergunta, da sua origem. É que o sujeito empírico, como consciência, não percebe os riscos; as situações ou o deixam na indiferença ou então o atingem em sua vitalidade sem, todavia, o esclarecer, obrigando-o a manter-se, obscuramente, em sua confusão. A situação-limite diz respeito à sua existência, como as situações dizem respeito à consciência que se atém à imanência (JASPERS, apud HERSCH, 1982, p. 65)

A vontade, como foi explicitado, é uma disposição interna que só o próprio sujeito pode movimentar na tomada de decisão, livre de todas as formas de coação e meios que provocam a despersonalização. A disposição da vontade em assumir, no exercício de sua liberdade, o que é, o eu interior, a sua existência é fomentada pelas situações-limites, por isso

[...] a existência procura a experiência das situações-limites, esforçando-se por aprofundá-la até lhe encontrar um sentido que a reintegre a ela em sua autenticidade. Com efeito, a existência não se atualiza na abstração vazia de um meio indeterminado ou num momento qualquer do tempo. É nas situações e, conseqüentemente, limitada pelas determinações do concreto, e do histórico, que a existência é possível. E é tendo consciência bem clara daquilo que ela não pode mudar, e opondo-se à resistência das situações-limites e graças a elas, reconhecidas como condições primordiais que a liberdade se pode concretizar (HERSCH, 1982, p. 21-22).

Para Jaspers, portanto, não há uma superação das situações-limites. Segundo o pensador, de acordo com Hersch, a situação-limite “é limite só para quem tenta transpô-lo, para quem tende para o que está do outro lado [...]”. Indica um obstáculo encontrado por um sujeito. Só em relação a este adquire o verdadeiro sentido de limite” (HERSCH, 1982, p.22). As situações-limites, portanto, não seria algo para ser superado, ao contrário, é o salto do ser humano da realidade imanente para a transcendência, a existência possível.

São exatamente estas situações que provocam um questionamento mais profundo do ser humano que o faz tocar a própria existência e abrir-se para o filosofar, permitindo a inserção do indivíduo nas condições reais da vida em liberdade. A situação-limite, portanto, é uma das fontes originárias que impulsionam o ser humano a filosofar. Pode-se dizer que a verdade atua no espaço da existência possível do filosofar, sendo a autonomia e a humanização somente possível na comunicação autêntica, verdadeira entre sujeitos. A Comunicação verdadeira:

É a comunicação existencial, a de uma existência que procura comunicar-se com outra. Neste caso, não é mais a realidade empírica, nem a validade geral que conta, é a existência, os seus possíveis, a sua verdade, a sua situação, o seu enraizamento, o seu absoluto. Mesmo que, aparentemente, na conversa se usem dados objetivos, estes são apenas meios de expressão, uma espécie de prova a que uma existência submete a outra e, através da qual, ela mesma se questiona. [...] A existência não se abre a “ideias” que justaporá pacificamente às suas. Ela abre-se a outra existência, ao absoluto que a faz viver. Faz mais do que abrir-se: ela tenta, mima, luta, porque é o seu próprio absoluto que está em causa, no encontro com o absoluto do outro. É por isso que, afirma Jaspers, a “comunicação” existencial é um combate sem reservas mentais, sem restrições e sem considerações, precisamente porque é “amante”, porque está em jogo a existência do outro que atualiza a minha. (HERSCH, 1982, p. 23-24)

Mergulhar na vida cotidiana, para perceber-se filho da tradição sociocultural e histórica, da sociedade que o estudante faz parte, para, assim, ampliar a sua visão de mundo e consciência da sua realidade concreta. A consciência promovida pela ação filosófica provoca o compromisso do sujeito consigo mesmo e a responsabilidade de um pensar autônomo que é reconhecido ao aderir em uma comunicação intersubjetiva com autenticidade. Por mais que o sujeito assuma o que ele é e se responsabilize pela vida ao seu redor, ele só se torna si mesmo, humano e plenamente responsável por seus atos na comunicação amorosa e autêntica com o outro.

II

A busca e a formulação de um pensamento próprio apresentam-se emblemático como um desafio para àqueles que vivem acomodados na sua condição existencial, permanecendo no senso comum. Mas, a necessidade de se comprometer com a própria ideia ao transformá-la em discurso e proferir em um argumento para o conjunto dos seus pares acaba por gerar insegurança, medo ou simplesmente inibição ante a própria expressão ou mesmo a de outros. Quem assume, no entanto, a própria ideia e sua forma de pensar, colocar-se na busca e revê o pensamento, quantas vezes

forem necessárias, comunicando com firmeza e autoridade o que pensa. A comunicação autêntica provoca a reflexão entre os seus pares, fator causal de mudanças na forma de pensar e na conduta da coletividade.

Mudança que inicialmente é imperceptível, mas com o tempo o traço, a marca, desta mudança começa a se manifestar. Processo que se inicia com a percepção da necessidade da pesquisa, leitura e a devida interpretação para melhor entender a realidade problematizada, a partir das suas experiências da vida concreta. A possibilidade de fundamentação oriunda da pesquisa filosófica, confere as bases estruturais do argumento a ser proferido no discurso racional do sujeito responsável por rever suas ideias e recriá-las, conferindo-lhes originalidade. Ações necessárias para a autoafirmação da razão que:

só se realiza com Existência mediante um salto partindo da realidade, aparentemente fechada, da existência concreta para a realidade do Ser mesmo. A revolução do nosso modo de pensar, esta decisão que não é objeto de conhecimento da psicologia, é discutida pelos filósofos. Há em suas obras passagens escondidas que evidentemente repousam em uma experiência pessoal. Escolho por exemplo Kant. Ele [...] fala do caráter pura e simplesmente, que o homem se dá a si mesmo pelo fato de se ligar a princípios que, pela sua própria razão, prescreveu a si mesmo irrevogavelmente. (JASPERS, 1958, p. 60)

A afirmação de que os alunos aprendem mais com a exposição dos colegas se torna verdadeira quando a comunicação no processo de discussão acontece entre sujeitos que se respeitam mutuamente e estão dispostos a aprenderem com a tradição especulativa, com os professores por suas experiências e principalmente com os demais alunos, inserido em uma comunicação sincera com outro ser humano.

A comunicação entre as pessoas, com princípios bem definidos, amplia a humanidade e ressignifica as situações problemas em análise, além de estabelecer a devida conexão com a realidade, com a vida concreta, e desta a possibilidade da vivência da sua liberdade.

Mesmo entre aqueles que houve uma adesão livre, sincera e autêntica na discussão, revelam-se várias formas de se comportar. Alguns assumem a sua liberdade e manifestam na sua conduta e compromisso diário para se tornarem melhores. Estes se permitem esclarecer a própria existência ao buscar refúgio e orientação na tradição e nos pensadores para os ajudarem a compreender a realidade problematizada.

Na fala de uma das alunas, participante da implementação pedagógica, no que se refere à escolha do problema para pesquisa, afirma que: “Eu encontrei muita dificuldade, mas me fez enxergar mais o que eu mesmo penso, porém purifiquei isso [...]. Eu achei que havia uma complexidade muito grande, e acabei entrando em um tema e sai em outro, que gostei muito” (Aluna A).

Da angústia de uma confusão à delimitação de um possível problema que a orienta e a motiva em busca de um saber que, ao final do processo, possibilita o esclarecimento da própria existência, que, no fundo, “não visa justamente a um saber, mas a uma conduta, a uma decisão, a um ato da presença da liberdade” (HERSCH, 1982, p.20).

A fala de uma outra aluna ajuda a entender, um pouco mais, o processo pelo qual os alunos assumem a responsabilidade e se comprometem com a sua própria formação vivenciando o ensino e aprendizagem: “Apesar de lidar diariamente com diversos problemas, é complicado reconhecê-los e explicá-los em palavras. Vivenciar é mais fácil (é natural) que relatar e refletir sobre o problema” (Aluna B); no entanto, ao iniciar a pesquisa, constata que: “Através da pesquisa e estudo pessoal, houve a necessidade de leitura e compreensão autônoma, reflexão sobre o tema” (Aluna B), O que foi inicialmente encarado como natural, ou seja, elemento incorporado no convívio social, é vivido naturalmente pelo senso comum, durante a investigação do problema a consciência desperta e percebe a contradição, o que é natural passa a ser questionado.

A problematização desencadeia a necessidade de compreensão mais profunda. Esta busca por compreensão insere o aluno no filosofar que passa a conceber a pesquisa como algo necessário no processo de reconstrução ou recriação do saber, por isso, conforme a aluna, para melhorar nos próximos trabalhos, a turma deve “procurar fontes seguras de pesquisa, comparar citações divergentes e criar um parâmetro. Procurar compreender o assunto e suas problemáticas de maneira didática” (Aluna B). A estudante, no entanto, argumenta que, o trabalho pedagógico com a pesquisa, que incentive o aluno a assumir-se como sujeito do conhecimento, “depende do empenho e responsabilidade do aluno, tanto na pesquisa como na apresentação” (Aluna B), o que vem comprovar a afirmação de que a adesão do aluno à atividade filosófica deve ser livre, sendo resultado da sua consciência e determinação pessoal.

Outros almejam a liberdade, mas não demonstram coragem ou se prendem ao medo, ao invés de assumirem e compreenderem as suas próprias limitações. Preferem manter a tutela, seja do professor ou dos seus familiares que se responsabilizam por seus atos e determinam a sua conduta. Estes fazem a opção pelo conforto e facilidades de uma vida sem reflexão, longe de uma orientação filosófica da vida ou do mundo. Outros reivindicam a sua liberdade, sem ter a consciência do que significa ser livre; estes facilmente a confundem com a libertinagem, uma vida sem nenhum limite, onde o sujeito pode tudo. Aqueles que fazem a opção por um desses comportamentos, acabam por objetivar a liberdade na tentativa de possuí-la. Para Jaspers, em síntese, a existência é algo que faz parte da vida concreta e não é possuída ou reivindicada. Hersch escreve:

Todavia, uma tal existência, uma tal liberdade, nunca podem ser reivindicadas nem possuídas. Não podem servir de argumento nem de justificação, que a nível social, quer a nível da razão comum. Podem ser vividas, não constatadas. Ao nível da “palavra” esta existência é apenas possível (HERSCH, 1982, p. 20).

O domínio da liberdade não é algo que possa ser ensinado, o sujeito simplesmente a vive e sabe. Um saber que orienta a vida e até molda a conduta pessoal num espaço de múltiplas possibilidades e que confere autonomia de decisão e autodeterminação para fazer suas escolhas conscientes das consequências e possibilidades de serem bem-sucedidas ou de caírem em fracasso. O ato de escolher poderá ocorrer no domínio desta possibilidade da existência subjetiva, ou poderá ser com vista a realização de algo no domínio do mundo objetivo, “seja qual for o domínio em que o pensamento se exerce, ele irá até aos limites onde as condições de exercício desaparecem e o malogro o impele ao salto, seja de volta à sua origem, à existência, seja para além dos seus limites, a transcendência” (HERSCH, 1982, p. 17).

A reivindicação da liberdade desligada da sua vivência na realidade empírica da vida cotidiana, pessoal e social, torna a vida fútil, sem perspectiva. O que complica quando a opção desse sujeito é pela superficialidade do saber. A falta de profundidade abre espaço para a banalização e rejeição da verdade¹³, cabendo isto tanto para estudantes, professores, os núcleos familiares, políticos, enfim, para toda a sociedade. Deste modo:

¹³ Ver, sobre este ponto, o tópico “Da verdade” da obra *Karl Jaspers* de Jeanne Hersch, 1982, p. 34-36.

Quem vive uma objetividade petrificada, como um universo de opiniões materializadas, que representa para ele o ser absoluto, se encontra, como sujeito livre (als er selbst), fora de alcance. São assim os seres humanos mesquinhos e *supersticiosos* que fogem de toda comunicação, não se empenham nunca em um verdadeiro diálogo, mas que falam o que ouvem de outros sem o entender. São apenas capazes de uma tagarelice impessoal ou de expor os seus dogmas (JASPERS apud HERSCH, 1982, p. 68).

A realidade escolar não é diferente do que Freire e Jaspers teorizam. A aderência à qual Paulo Freire se refere, manifesta na forma tradicional dos adolescentes pensarem e agirem, e na insistência de permanecerem no senso comum, na reivindicação de uma liberdade objetivada. Neste cenário a aprendizagem se limita ao que Freire chamou de educação bancária, ou seja, a transmissão do conteúdo, inserida em uma organização fragmentária dos saberes científicos nas diferentes áreas do saber. O que reflete a fala de um dos alunos: “Eu acho que seria melhor ter matéria padrão de filosofia, sem trabalho envolvendo a internet, mais conteúdo no quadro.” (Aluno C).

O grande problema, aparentemente, é falta de consciência de si como ser no mundo. Assim, a sociedade de capitalismo neoliberal impõe uma visão utilitária que reflete no ensino, inclusive na Filosofia. O aluno, no entanto, precisa querer aprender, isto é, precisa-se de um movimento do próprio sujeito como meio de abandonar essas visões reducionistas do processo de ensino-aprendizagem. Para que haja sucesso, mostra-se necessário que o aluno pense, problematize a própria realidade em que está inserido. (Renato Alves Aleikseivz, GTR-2017)¹⁴

Por mais que se fale em atualização dos saberes de forma significativa e inserida na realidade dos estudantes, o modelo pedagógico continua sendo o tradicional. Este modelo provoca no aluno a dependência às orientações detalhadas dos professores com forte favorecimento da cópia, ao seguir um roteiro fechado pelo professor.

A criatividade fica condicionada e limitada ao que é solicitado. O aluno precisa de uma orientação detalhada, mas inserida em um processo de busca por respostas aos problemas da sua vida cotidiana, instigada pelo saber em estudo. Situações problemas que impulsionaram a busca do pesquisador e possibilitaram a construção

¹⁴ Professor da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, participante do GTR2017 – T. 1208. Atividade 3: Fórum: A relação do projeto de intervenção pedagógica com os desafios identificados pelo professor PDE em sua escola. Participação no fórum de discussão no dia 15 de maio.

do conhecimento científico em estudo e que agora mobiliza o aluno para fazer o mesmo processo de investigação. A apropriação do processo de construção do saber do pesquisador pelo estudante desconstrói o reducionismo implantado pelo sistema educacional.

Muito mais que apropriar conteúdos, ele precisa se apropriar do processo de construção desse mesmo conteúdo, o que lhe dá acesso ao movimento do raciocínio do pesquisador e de como ele usou sua criatividade ou a intuição para encontrar uma resposta ao problema em discussão. Ao perceber o movimento de raciocínio o estudante é instigado a olhar e conceber o seu próprio movimento, e refletir sua própria reflexão e ação no processo de construção do conhecimento em sua singularidade.

Os alunos, na atual conjuntura sócio educacional, são motivados a adquirir um conteúdo, mas não o processo pelo qual este mesmo conteúdo foi elaborado. Isto limita a ação do estudante, dificulta a atribuição de significado e de unidade aos diversos saberes apreendidos na sala de aula. A educação, como formação humana, se esvazia, permanecendo uma educação, cujo objetivo é passar técnicas de apropriação de conteúdos necessários para que o aluno vença a próxima etapa da sua vida, que, para alguns, é o ensino universitário.

O ensino médio torna-se, neste contexto, aquele que vai preparar os alunos com as habilidades que precisarão para serem aprovados no vestibular ou admitidos no mercado de trabalho. Por isso, a escola se adapta ao que é exigido pela sociedade capitalista e nos concursos, possibilitando aos alunos o ingresso em universidades públicas, federais ou privadas, ou então enquanto trabalhadores. Assim, resta a necessidade de o aluno focar no que realmente lhe importa no momento, passar de ano, ou ter sucesso no ingresso na universidade ou em alguma empresa, pública ou privada, que a formação voltada para o mercado poderá perfeitamente contemplar.

Ao visar tais resultados os professores precisam adquirir e planejar estratégias educacionais para realizar com sucesso os objetivos determinados. Jaspers defende que o planejamento é fundamental, mas pensar o ser humano de forma técnica-estratégica afeta o sujeito na dimensão de seu espírito.

Com o cenário de uma educação estrategicamente pensada em mente, cabe reformular a pergunta inicial: como fazer com que haja uma conexão entre a filosofia e a vida propriamente dita, experimentada pelos alunos em uma sociedade massificada e estrategicamente pensada? Mais uma vez pode-se afirmar: a adesão à

atividade filosófica deve ser livre, ou seja, o aluno tem que querer pensar a sua condição existencial e se colocar, enquanto um ser vivente e concreto, portanto, situado, e de forma autêntica olhar a sua existência e nessa percepção ou descoberta interior, se comprometer e se responsabilizar por sua vida em formação. Assim a pesquisa, neste processo, possibilita a formação da autonomia e liberdade de expressão, mas apenas:

Quando quem pesquisa quer realmente aprender, pelo contrário é inútil [...]. Suas intenções foram ótimas, mas não funciona sozinha precisaria de mais vontade da nossa parte, mas eu achei que a sala foi bem até [...] eu não me empenhei muito, mas acho que entendi bem. (Aluno D).

Acrescento à observação do aluno D, o relato de outro aluno que se refere a indisposição de fazer um trabalho de pesquisa antes mesmo de começá-lo. Ao perguntar sobre o nível de dificuldade para problematizar o cotidiano ele respondeu que: “a dificuldade foi por achar um problema que não conseguiria resolver sem uma pesquisa” (Aluno E) e acrescenta sobre a importância dos professores levar em consideração aspectos do cotidiano: “cada um tem o seu problema e forçar um deles sem a vontade do aluno pode prejudicá-lo” (Aluno E), ou seja, o professor deve ser criterioso ao trazer para a sala de aula elementos do cotidiano para pesquisa e discussão no coletivo, principalmente ao tratar de problemas elencados pelos estudantes como, por exemplo, as questões religiosas e a homofobia que trata das questões de gênero e do racismo.

O processo de busca por conhecimento se inicia com a apropriação de sua própria condição existencial, o perceber enquanto um ser aí, situado, e historicamente inconcluso, inserido em situações específicas que precisam ser apreendidas e compreendidas, o que se dá na apropriação do conhecimento científico de forma consciente. A consciência da realidade do mundo e sua unidade na multiplicidade dos saberes, leva o aluno a formar suas próprias ideias. No contato empreendido, ao comunicar o que pensa de si e do mundo, provoca no seu interlocutor, no aluno, o reconhecimento de si mesmo e da humanidade do outro, e o encontro com a verdade das coisas do mundo. Por meio da comunicação, autêntica e verdadeira das próprias ideias conduz o aluno a assumir o que é e autodeterminar-se.

A autodeterminação insere na liberdade própria, insere o aluno na vivência existencial aberta às múltiplas possibilidades da existência. O domínio de si mesmo. A compreensão da realidade a partir da liberdade não pode ser objetivada, o sujeito

simplesmente compreende, o que não se traduz em conceito, porque a realidade da existência não é conceitual, simplesmente compreende uma realidade que molda o sujeito e reflete na constituição de sua vida, na sua conduta, pois lhe concede serenidade e coragem para viver de forma autêntica a realidade cotidiana.

No entanto, a vivência da liberdade plena está ameaçada quando as pessoas apenas reproduzem conhecimentos e se prendem às redes sociais utilizadas como meios para se comunicarem e se entreterem. Esta comunicação que deveria ser frente a frente, direta, é mediada por aparelhos tecnológicos, até mesmo quando as pessoas estão próximas.

A massificação dos meios de comunicação e informação despersonaliza os sujeitos, tornando-os um recurso para a manipulação. No exercício filosófico está intrínseco o comportamento ético pessoal de autodeterminação e coletivo no respeito às ideias e formas de pensar de cada sujeito. Não é sem motivo que alguns alunos focaram sua atenção na relação da moralidade, liberdade e adolescência, ressaltando a importância das regras sociais e individuais (autonomia) no processo de formação dos seres humanos.

O papel da filosofia neste processo é provocar o sujeito a assumir o que ele é de fato e se tornar autêntico no domínio de si mesmo no encontro com o outro da comunicação. Como já mencionado a comunicação intersubjetiva tem um papel central, e ela, quando autêntica, promove o acesso a verdade interior e exterior. Filosofar é um colocar-se diante da vida de forma crítica e reflexiva de um pensamento incomodado e questionador. É o saber que conecta o homem com a vida concreta e o lança além desta dimensão empírica, no domínio de si mesmo e no conhecimento do mundo no processo de descoberta do sentido da vida.

Considerações Finais

A natureza da atividade filosófica é estritamente humana, é o que nos torna humano, pois a filosofia é a consciência no pensamento e na realização de algo. Posso ter muitos conhecimentos, mas se não me relacionar com o outro e comigo mesmo, inserido na humanidade que se comunica com outra humanidade, não somos nada. A filosofia por ser inerente à atividade de formação do pensamento, desde

criança se pode dizer que filosofamos¹⁵, mas ao absorver-se como nosso, os valores tradicionais e cristalizados da sociedade, pouco a pouco, deixamos a curiosidade infantil adormecer. O sujeito pensa sobre tudo, mas não supera os limites do conhecido tradicional ou científico, ou, conforme Jasper, não promove o salto para a transcendência, na vivência de sua existência possível. Por isso se acomoda, e aceitar as respostas prontas é mais fácil do que se abrir para o esforço pessoal de busca e recriação conceitual e da própria vida.

A pesquisa e análise desenvolvida nestes dois anos no PDE não se esgota aqui, ao contrário aponta múltiplas dificuldades ou limites pedagógicos que precisam ser analisados em profundidade para uma efetiva educação filosófica. As principais dificuldades que se destacaram nas discussões dos professores no Grupo de trabalho na rede (GTR 2017) que se fazem presentes no cotidiano da instituição escolar são: a ausência dos pais no processo educacional dos seus filhos e da comunidade escolar; a indisposição do aluno para ultrapassar (Freire) os limites do conhecimento dado e formado desde a sua infância; superar-se o dogmatismo; a indisposição para a reflexão, para o pensar de forma autônoma; a dificuldade de leitura e interpretação; o comodismo e a sujeição às facilidade e encantamento das mídias, das redes sociais e de entretenimento; a falta de educação tecnológica para o uso das redes no intuito da formação pessoal; a falta de interesse do aluno e/ou a falta de sentido nos conteúdos de filosofia; metodologias que viabilizem a transposição dos conteúdos filosóficos e do exercício filosófico adaptados para o uso dos recursos disponíveis na internet; a tutela¹⁶ dos alunos pelos professores. Esta ação dificulta a análise crítica por parte dos alunos que foram e continuam tendo uma educação extremamente tradicional; e por fim a consciência de si mesmo como um ser no mundo.

Não se pode, no entanto, perder de vista que o período da formação é muito mais que aprender conteúdos para o vestibular e para o mercado de trabalho, é aprender a viver com responsabilidade a sua própria liberdade no convívio entre seres humanos. O uso da liberdade na percepção e problematização do cotidiano pelo aluno “ajuda a estimular o pensamento e personalidade da pessoa” (Aluna F). Assim é fundamental na e para a formação humana dos estudantes a postura determinada dos

¹⁵ Ver sobre este ponto, na obra *Iniciação filosófica* de Karl Jaspers, 1998, p. 15-17.

¹⁶ Tutela no sentido kantiano de manutenção do sujeito na menoridade e que nega ao estudante a possibilidade de assumir com coragem e fazer uso de sua racionalidade, na liberdade de uma vontade autônoma. Ver: KANT, Immanuel. Resposta à questão: o que é esclarecimento? In: *Antologia de textos filosóficos*. Org. Jairo Marçal. Curitiba: SEED - Pr., 2009, p. 406-415.

professores e de toda a comunidade escolar de insistência na formação humana atrelada à condição existencial, crítica, autônoma e responsável dos alunos. Também, é de fundamental importância manter e aprofundar a resistência ao movimento de massificação e contrainformação que ocorre nos meios de comunicação de massa e redes sociais e outros que não se preocupam com a verdade, mas produzir um consenso social conforme os interesses de grupos ou classes sociais que estes sistemas representam.

Nessa realidade ensinar a pensar, discutir e argumentar criticamente é urgente para a construção de sentido pessoal e social entre os adolescentes, além de lhes conceder voz para expressarem o que pensam e oportunidade para aprofundar o conhecimento que venham fundamentar e justificar a sua ação. Como Jaspers diz na obra *Introdução ao pensamento filosófico*, no capítulo XIII – “A filosofia no mundo”: “Só ela (filosofia) tem o poder de alterar a nossa forma de pensamento” (JASPERS, 2016, p. 147).

Fundamentar filosoficamente a ação por meio da pesquisa comprometida e encarnada no mundo, possibilita a ação consciente do cidadão brasileiro na situação existencial que está inserido, pois “quem filosofa sabe o que faz, quando pensa e age; [...] o homem que filosofa corrige incessantemente o conteúdo da verdade, e se torna senhor das suas ideias” (JASPERS, 1958, p. 75). Por isso é fundamental, que os professores e familiares, independentemente quem seja, possa acreditar e confiar nas capacidades e habilidades dos estudantes, pois esta é, a meu ver, a peça chave no quebra cabeça da educação.

Muitos alunos tendem a surpreender os seus professores, quando de fato se dispõem, com toda força de vontade no processo de formação, inserido na pesquisa como princípio que orienta a sua ação no “aprender a aprender, para continuar aprendendo”. Processo de formação que só será possível quando todos - familiares, estudantes, professores, equipe diretiva e pedagógica, políticos e a sociedade - se comprometerem, de fato, com uma escola voltada para a pesquisa como princípio pedagógico, tornando real e concreto as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que prevê uma educação humana que integra o ensino médio ao trabalho, tendo este como princípio educativo¹⁷.

¹⁷ O trabalho como princípio educativo, consultar DCNEM, 2013, p. 162.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 144 a 201. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 12 jun. 2016.
- COSTA, José Junio Souza da. **Educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica**. Theoria - Revista eletrônica de filosofia. Pouso Alegre, v. VII, n.18, p. 72-88, 2015. Disponível em: <<http://www.theoria.com.br/edicao18/06182015RT.pdf>>. Acesso em 16 set. 2017.
- FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 07-22.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 44^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- HORN, Hermann. **Karl Jaspers (1883 – 1968). Perspectivas: revista trimestral de educación comparada**. Paris: UNESCO – Oficina Internacional de Educación, Vol. XXIII, nº 3-4, p. 01-17, 2001. Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/jaspers.pdf>>. Acesso em 24 nov. 2016.
- IBAÑEZ, Ricardo Marin. **Karl Jaspers, testigo de nuestro tiempo. Su pedagogia existencial**. Revista de Educación, Madrid, n. 2002, p. 34-39, 1969 Disponível em: <<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/70941>>. Acesso em 20 set. 2017.
- JASPERS, Karl. **Ambiente espiritual de nuestro tiempo**. Barcelona: Editorial Labor, 1955.
- _____. **Iniciación filosófica**. Trad. de Manuela dos Santos. 9^a. Ed. Lisboa: Guimarães Editores, 1998.
- _____. **Introdução ao pensamento filosófico**. Trad. de Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. 21^a. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2016.
- _____. **Razão e anti-razão em nosso tempo**. Trad. de Álvaro Vieira Pinto. Rio de Janeiro: MEC, 1958.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Filosofia**. Curitiba, SEED/2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_filo.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2016.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Formação política do adolescente no Ensino Médio: a contribuição da filosofia**. Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 57-74, jan./abr., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a05>>. Acesso em: 11 jul. 2017.