

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E
INOVAÇÃO**

César Wiliam Furqui Massoco

**Toda Mafalda: contribuições para o ensino
da Filosofia**

ARARAQUARA - SP
2016

César Wiliam Furqui Massoco

**Toda Mafalda: contribuições para o ensino
da Filosofia**

Pós-graduação em Processos de Ensino,
Gestão e Inovação da Universidade de
Araraquara – UNIARA – como parte dos
requisitos para obtenção do título de Mestre
em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Maria
Giovanni

FICHA CATALOGRÁFICA

M372t Massoco, César William Furqui
Toda Mafalda: contribuições para o ensino da filosofia/César William Furqui Massoco. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2016.
102f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação- Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni

1. Ensino de filosofia. 2. Ensino médio. 3. Processo ensino Aprendizagem. 4. Prática pedagógica. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

MASSOCO, C. W. F. **Toda Mafalda**: contribuições para o ensino da Filosofia. 2016. 102 f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, Área de Educação, Curso de Mestrado Profissional, da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: César Wiliam Furqui Massoco

TÍTULO DO TRABALHO: **Toda Mafalda**: contribuições para o ensino da Filosofia

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2016

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede à Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



César William Furqui Massoco
Rua João Dionísio, 170, Jardim Alvorada Jaú – SP - CEP: 17210-534
cesarmassoco@gmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.


Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DO AUTOR: CÉSAR WILLIAM FURQUI MASSOCO

TÍTULO DO TRABALHO: "TODA MAFALDA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA FILOSOFIA"

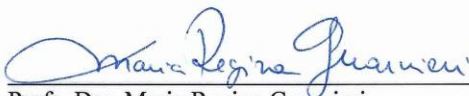
Assinatura do(a) Examinador(a)

Conceito




Prof. Dra. Luciana Maria Giovanni (orientadora)
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovado () Reprovado



Prof. Dra. Maria Regina Guarnieri
Universidade de Araraquara – UNIARA

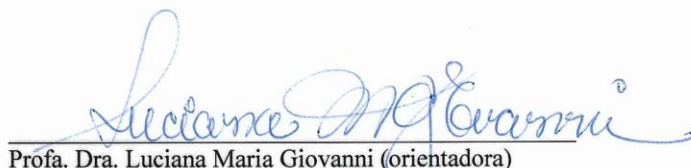
Aprovado () Reprovado



Prof. Dra. Paula Ramos de Oliveira
Universidade Estadual Paulista – UNESP

Aprovado () Reprovado

Versão definitiva revisada pelo(a) orientador(a) em: 21/11/2016



Prof. Dra. Luciana Maria Giovanni (orientadora)

Dedico este trabalho ao meu querido amigo e avô de coração, Waldomiro Fernandes (vô Dito), um grande incentivador em meus estudos que infelizmente, em julho deste ano, nos deixou.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Dra. Luciana Maria Giovanni, minha orientadora, por sua paciência, generosidade, confiança e, sobretudo, profissionalismo na orientação deste trabalho.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara/SP.

Agradeço às professoras doutoras Maria Regina Guarnieri e Paula Ramos de Oliveira, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação e na defesa.

Agradeço aos colegas e amigos do mestrado, pelas excelentes discussões durante as aulas e também pelo companheirismo.

Agradeço aos meus grandes amigos Carla Maria Nicola Coletti (Carlinha), Luiz Augusto Vendramini (Luizão) e Roberto Augusto dos Santos (Gutão) pelos excelentes momentos que passamos juntos durante o curso e nossas viagens.

Agradeço à Alexya, secretária do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara/SP.

Agradeço à Rafaela, minha esposa e às minhas filhas Maísa e Laura, que tiveram de ser compreensivas nos momentos em que tive que me dedicar a este trabalho.

Agradeço à minha mãe, incentivadora de meus estudos e ao meu pai.

MASSOCO, César Wiliam Furqui. 2016. *Toda Mafalda: contribuições para o ensino da filosofia*. Dissertação de Mestrado em Educação (Processos de Ensino, Gestão e Inovação). Araraquara-SP: Universidade de Araraquara – UNIARA – Programa de Pós-graduação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

RESUMO

Esta Pesquisa tem como escopo realizar análises textuais de algumas tiras cômicas da Mafalda como propostas pedagógicas para aulas de Filosofia, abordando e trabalhando alguns conceitos filosóficos a serem trabalhados no ensino médio. Busca responder a seguinte questão: Qual a potencialidade que existe nas tiras cômicas da Mafalda para o ensino de Filosofia? Neste trabalho utilizamos para análise a obra *Toda Mafalda* que faz parte da literatura argentina, escrita por Joaquín Salvador Lavado. A pesquisa visa fazer uma análise documental descritiva de alguns conceitos filosóficos, a saber: o poder e o micropoder em Michel Foucault e a autenticidade e inautenticidade em Martin Heidegger. Busca também, já que se trata de um mestrado profissional em educação e, sendo um dos eixos temáticos a inovação, pensar em um novo formato para se trabalhar com a Filosofia no ensino médio, sem perder a qualidade do ensino. Pretende-se estabelecer algumas mudanças na recepção e aceitação da Filosofia por parte dos alunos e também na atuação docente, no sentido de que tais mudanças contribuam para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas dos professores de Filosofia em sala de aula, destacando a sensibilidade e a ação do docente e, da parte dos discentes, a abertura e o interesse na relação com o conhecimento. A pesquisa adota como referencial teórico os estudos de Charlot, Dussel, Tardif e Marcelo para conceituar e contextualizar a formação do professor, seu trabalho e sua identidade; e os estudos de Aspis, Gallo, Lopes e Oliveira, no que diz respeito à inovação e à ação do professor de Filosofia. A partir de uma pesquisa bibliográfica, os conceitos serão abordados com base na interpretação dos filósofos acima citados, considerando sempre o olhar do pesquisador e a abordagem dos referidos conceitos. As propostas de atividades são consideradas exemplos de como o docente de Filosofia pode trabalhar, de maneira distinta e prazerosa, alguns conceitos considerados difíceis e muitas vezes cansativos na visão dos jovens alunos. Não se pretende, aqui, analisar propostas pedagógicas, mas, sim, mostrar algumas possibilidades de se trabalhar com o ensino da Filosofia. Espera-se, desta forma, que esta pesquisa venha a sugerir novas ideias para o trabalho dos professores nessa área e nível de atuação e que possam aprimorar ainda mais esta minha proposta.

Palavras-chave: Ensino da Filosofia. Ensino Médio. *Toda Mafalda*. Processo ensino-aprendizagem. Prática pedagógica.

MASSOCO, César Wiliam Furqui. 2016. *All Mafalda: contributions for the teaching of philosophy*. Master's thesis in Education (Processes of Teaching, Management and Innovation). Araraquara-SP: University of Araraquara – UNIARA – Program of Graduate Studies: Processes of Teaching, Management and Innovation.

ABSTRACT

This work aims to accomplish textual analysis of some comic strips of Mafalda as pedagogical proposals to Philosophy classes, approaching and working some philosophical concepts to be practiced in High School. It seeks to answer the following question: What is the potentiality that exists in the comic strips of Mafalda for the teaching of Philosophy? In this work, we used the book *All Mafalda* that is part of the Argentine literature, written by Joaquín Salvador Lavado. The research aims to accomplish a descriptive documental analysis of some philosophical concepts, such as Michel Foucault's power and micropower and Martin Heidegger's authenticity and inauthenticity. Once it is a Professional Master in Education, with innovation as one of the thematic axis, it searches to think about a new format to work with Philosophy in High School, without losing the quality of teaching. We intend to establish some changes in the reception and acceptance of Philosophy by the students, and also in the teaching practice, in order to make such changes contribute to the development of new pedagogical practices of Philosophy teachers in the classroom, stressing the teacher's sensibility and performance and, concerning the students, the openness and the interest in the relation with the knowledge. The research adopts as theoretical reference Charlot's, Dussel's, Tardif's and Marcelo's studies to conceptualize and contextualize the teacher's formation, his/her work and identity; and Aspis's, Gallo's, Lopes's and Oliveira's studies, concerning the innovation and the Philosophy teacher's performance. From a bibliographical research, the concepts will be approached based on the interpretation of the philosophers mentioned above, always considering the researcher's look and the approaches of the referred concepts. The proposal of activities are considered examples of how the Philosophy teacher can work, in a distinctive and pleasant way, some concepts considered difficult and sometimes tiring by the young learners' point of view. We do not intend to analyze pedagogical proposals, but to show some possibilities of working with the teaching of Philosophy. We hope, in this way, to suggest new ideas to the teachers' work in this area and level of acting and that they could improve this proposal even more.

Keywords: Teaching of Philosophy. High School. All Mafalda. Teaching-learning Process. Pedagogical Practice.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Delimitação do tema/problema/questões norteadoras/objetivo geral/objetivos específicos/hipóteses	14
1.2 Procedimentos metodológicos e etapas da pesquisa	17
1.3 Sistematização do levantamento bibliográfico tendo em vista o aprofundamento das leituras sobre.....	17
1.4 Definição do universo da pesquisa	17
1.5 Um pouco sobre a Mafalda e seu criador	17
1.6 Metodologia.....	18
2 APOIOS TEÓRICOS	22
2.1 A formação, desenvolvimento e identidade profissional do professor: a importância de sua atuação no ensino	22
2.2 A relação professor-aluno-conhecimento por meio da comunicação	31
2.3 O que os estudos selecionados referentes ao ensino de Filosofia têm a contribuir para esta pesquisa.....	35
3 O ENSINO MÉDIO E A FILOSOFIA - LEGISLAÇÃO ATUAL	38
3.1 Filosofia: o seu lugar na Educação (Ensino Médio).....	41
3.2 O papel das humanidades	48
4 A PROPOSTA E ARGUMENTOS PARA SUA JUSTIFICATIVA	53
4.1 O porquê desta proposta.....	55
4.2 A escolha dos conceitos	61
4.3 Sobre os conceitos “poder” e “micropoder”	62
4.4 Sobre fenomenologia	65
4.5 Sobre os conceitos autenticidade e inautenticidade em Heidegger	68
5 DAS ATIVIDADES: PREVISÃO E INTERVENÇÕES NA RELAÇÃO COM OS ALUNOS (MEDIÇÃO/EXEMPLOS)	73
5.1 Análise das tiras da Mafalda – Tema: Poder e Micropoder à luz de Foucault..	75
5.2 Análise dos conceitos <i>poder</i> / <i>micropoder</i> nas tiras da Mafalda	76
5.3 Análise das tiras da Mafalda – Tema: Conceitos de Autenticidade e Inautenticidade à luz de Martin Heidegger	80
5.4 Análise dos conceitos autenticidade/inautenticidade na tiras da Mafalda	81

5.5 O proibido e a questão de liberdade	84
5.6 Os problemas e a filosofia	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	97

A escola não é apenas um lugar em que se desenvolve a aprendizagem intelectual de um conjunto de conteúdos e habilidades. Ela é também um espaço de convívio social e cultural, no qual, pela interação entre sujeitos em torno dos objetos e manifestações culturais, produz-se e partilha-se a construção coletiva de conhecimentos.

(KLÉBIS, 2008, p. 35)

1 INTRODUÇÃO

Licenciado em Filosofia e em Letras direcionada para Português/Inglês/Espanhol, atuo há dezessete anos como docente de Língua Espanhola e há três, como professor de Filosofia, todos no Ensino Fundamental II, em um colégio privado de Jaú/SP. Também leciono Filosofia e Ética na Faculdade FGP, na cidade de Pederneiras/SP, para os cursos de Administração de Empresas e Sistemas de Informação desde 2014. Falando do ensino de Filosofia, penso que existem poucos materiais voltados para esta área e, especificamente, à faixa etária do Ensino Fundamental II. Já no Ensino Médio, existem apostilas de Filosofia e alguns livros, mas estamos falando de 2.500 anos de história filosófica, portanto se torna muito difícil abranger toda a Filosofia em um ou poucos livros voltados ao seu ensino. Sendo assim, minha preocupação e intenção é poder contribuir com uma abordagem restrita, porém, distinta para o ensino desta disciplina no Ensino Médio. E foi pensando nesta carência de materiais que surgiu o meu interesse em desenvolver, inicialmente, uma proposta pedagógica, com a qual eu pudesse trabalhar alguns conceitos filosóficos com os estudantes, de forma a motivá-los ao filosofar.

Por eu ter abordado em meu Trabalho de Conclusão de Curso na pós-graduação *Lato Sensu* em Filosofia e Ensino de Filosofia o conceito de *micropoder* e suas relações com algumas tiras contidas no livro “*Toda Mafalda*” que faz parte da literatura argentina, escrita por Joaquín Salvador Lavado, pensei na possibilidade de aprofundar a minha investigação teórica neste mestrado profissional. Com o decorrer das aulas na disciplina *Bases para a elaboração de projetos de pesquisa*, deste programa de mestrado, pensei na hipótese de elaborar um material didático fazendo uso das tiras cômicas da Mafalda. Logo em seguida, repensando melhor sobre o tema, devido às conversas que tive com os professores da referida disciplina e suas sugestões, resolvi, então, fazer uma análise documental descritiva de algumas tiras da Mafalda como propostas de aulas de Filosofia, especificamente, uma abordagem dos conceitos *poder* e *micropoder* à luz de Foucault e *autenticidade* e *inautenticidade* à luz de Heidegger.

Penso que o acesso ao conhecimento tem proporcionado significativa contribuição ao homem, bem como para sua sobrevivência, para o controle de inúmeras situações em seu cotidiano e a uma condição de vida melhor. Desta forma, acredito que esta pesquisa possa trazer uma contribuição significativa para o acesso ao conhecimento e, especificamente, para o ensino de Filosofia, de maneira efetiva.

No decorrer das aulas no Mestrado foi realizado o primeiro movimento, ou seja, um levantamento bibliográfico inicial do conhecimento já produzido, objetivando conhecer e saber se existem trabalhos referentes a esta proposta para a elaboração do projeto, ou seja, coletar um quadro referencial de produções acadêmicas a respeito do objeto em questão e, para tanto, foram definidas como palavras-chave para busca, na condição de expressão exata, os seguintes termos: *Mafalda, Filosofia, ensino de Filosofia, análise textual, interpretação filosófica, tiras cômicas, história em quadrinhos e Filosofia*. A busca por teses e dissertações foi realizada no banco de resumos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e de Nível Superior (CAPES); a busca por artigos científicos publicados em periódicos utilizou o banco de dados da *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)* e a busca por artigos publicados em eventos da área tomou por referência informações das diversas edições dos Anais das Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), disponíveis em seu endereço eletrônico. A este levantamento acrescentei também algumas das referências bibliográficas básicas e complementares com a intenção de fomentar este referencial teórico inicial.

No site oficial da ANPED foram feitas várias buscas, porém sem sucesso algum.

No que tange aos artigos científicos publicados em alguns dos principais periódicos da área, foram localizadas cinco (05) produções. Gallo e Aspis (2010) que defendem um ensino de Filosofia que seja a prática do pensamento autônomo e criativo: o artigo escolhe a segunda opção, propondo um ensino de filosofia que enxameie saídas, que crie armas de resistências e criação. Outro de Gallo (2012) apresentado no Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo, que atenta para que os professores diversifiquem a maneira de ensinar e que tenham não um olhar homogêneo, mas, sim, heterogêneo ao lidar com seu alunado no trabalho com os mesmos. O próprio Silvio Gallo (2004) em um artigo seu aborda a função da filosofia na escola, seu caráter multidisciplinar e que levanta uma questão importante para este meu trabalho neste mestrado que é se os estudantes têm acesso aos conceitos filosóficos. Há também o trabalho de Oliveira (2011) que aborda o ensino de Filosofia por meio da escrita e da subjetividade ao se ler textos filosóficos. Pudemos aproveitar muito deste artigo de Oliveira, pois é uma especialista no ensino de filosofia para crianças. Para finalizar os artigos de interesse ao projeto, há o de Oliveira (1988) que dialoga Filosofia com Literatura, tendo como base a obra de Clarice Lispector – confronto/encontro entre Filosofia e Literatura, analisando sua obra com um enfoque interdisciplinar.

Todos estes artigos supracitados serão detalhados em momentos oportunos nesta dissertação, além de outros pesquisadores como Walter Kohan que contribui com seu olhar

filosófico e, acima de tudo, educador, defendendo a importância do ensino de Filosofia em nosso cenário Educativo.

Quanto às teses e dissertações, foram localizadas catorze (14) produções das quais foi selecionada, a partir da leitura dos resumos, apenas uma (01) produção com destaque para Lopes (2011), que aborda o ensino de filosofia, a linguagem e a educação - a questão da linguagem a partir de Wittgenstein e Lipman - em um mestrado acadêmico na área de educação. O descarte das outras produções foi dado pelo motivo de que as dissertações não tratam do ensino de Filosofia e, sim, da Filosofia em si que, no meu entender, descaracteriza o objetivo deste trabalho, pois a ênfase aqui está na prática do docente. A produção escolhida sugere que o ensino de Filosofia nas escolas pode e deve ser levado aos jovens com abordagens e linguagens acessíveis, mas não no sentido de facilitar e simplificar o conteúdo filosófico, empobrecendo-o. O que se pretende aqui é ajudar e estimular os jovens do ensino médio a ter interesse pela Filosofia e seu aprendizado. Além do primeiro movimento que foi o levantamento do conhecimento já produzido, também foram acrescentados outros trabalhos relativos ao tema e de grande importância à produção e elaboração desta dissertação, na medida em que representam referências teóricas relativas a aspectos essenciais desta pesquisa como: formação, identidade e atuação profissional de professores, os jovens de hoje e sua relação com o conhecimento. São obras de autores como: Barbero, Charlot, Fanfani, Marcelo, Roldão, que serão abordadas no item “Apoios Teóricos”.

1.1 Delimitação do tema/problema/questões norteadoras/objetivo geral/objetivos específicos/hipóteses

Minha formação e atuação profissional como professor de Filosofia nos Ensino Fundamental II e minha especialização em Filosofia e ensino de Filosofia justificam, em parte, o meu interesse em elaborar um trabalho de natureza bibliográfica, de análise documental descritiva, abordando os conceitos filosóficos de *poder* e *micropoder* em Foucault e os conceitos de *autenticidade* e *inautenticidade* em Heidegger, valorizando uma nova forma de ensinar Filosofia por meio de práticas pedagógicas que possam contribuir para um ensino-aprendizagem significativo. Trata-se de um olhar reflexivo por parte deste pesquisador, favorecendo o interesse do aluno ao ensino de Filosofia e também o trabalho do docente.

Esta pesquisa foi pensada por mim por conta da minha experiência diária no ensino de Filosofia, pois percebo que há poucos materiais desenvolvidos para esta disciplina, principalmente ao público com o qual eu trabalho (Ensino Fundamental II). Penso que o

acesso ao conhecimento por meio da Filosofia pode e deve proporcionar aportes significativos aos alunos em formação, bem como para sua sobrevivência, para o enfrentamento em inúmeras situações em seu cotidiano e para um nível melhor de vida. Enfim, é incontestável a relevância do conhecimento na sociedade contemporânea, todavia, esta mesma sociedade caracteriza-se por inúmeras informações que nos são “despejadas” a cada segundo pelos mais variados meios de comunicação. Entretanto, fazer uma interpretação destas informações e transformá-las em conhecimento, requer e faz com que o docente busque novas maneiras e novas ferramentas para desempenhar um bom trabalho em sala de aula.

Desta forma, entendo que a Filosofia pode contribuir muito para a compreensão dos alunos ao se depararem com uma literatura em quadrinhos, sendo mediada por professores que compreendam tais propostas elaboradas ao longo deste mestrado e que estejam interessados em colocá-las em prática e em desenvolvê-las à sua própria maneira.

Defendo que uma pesquisa como esta deva ter um impacto muito favorável à Educação Básica, especificamente, ao Ensino Médio, pois a mesma propõe novas abordagens e um novo formato para o Ensino de Filosofia que, ao meu ver, estão carentes em nossos dias.

Portanto, a **questão central desta pesquisa** é a seguinte: Qual a potencialidade que existe nas tiras cômicas da Mafalda para o ensino de Filosofia?

Partindo desta questão central, acrescentamos outras **questões secundárias**:

1) Como conectar os conceitos de *poder* e *micropoder* em Foucault e os conceitos de *autenticidade* e *inautenticidade* em Heidegger com algumas tiras cômicas da Mafalda?

2) Como o docente pode usar histórias em quadrinhos para ensinar alguns conceitos filosóficos aos alunos a partir do que será apresentado nesta pesquisa?

Meu **objetivo geral**, enquanto educador para este projeto de pesquisa, é realizar análises textuais de algumas tiras cômicas da Mafalda como propostas pedagógicas para aulas de Filosofia, abordando e trabalhando alguns conceitos filosóficos.

Os **objetivos específicos** em questão são:

- Buscar nas tiras cômicas inseridas no livro *Toda Mafalda* (2010) algumas situações com as quais podemos identificar os conceitos de *poder*, *micropoder*, *autenticidade* e *inautenticidade*;
- Analisar as situações escolhidas, separadamente, e explicar o porquê podem relacionar-se com os referidos conceitos;
- Relacionar as situações eleitas com o que dizem os filósofos Michel Foucault e Martin Heidegger a respeito dos conceitos a serem abordados;
- Elaborar diálogos entre os filósofos em questão, alguns comentadores, educadores, juntamente com o meu olhar enquanto pesquisador;

- Elencar os pontos positivos que façam jus a esta pesquisa, que possam ser exemplos e que contribuam para o trabalho dos professores de Filosofia.

Parto da **hipótese** de que para ensinar Filosofia há que se colocá-la em situações cotidianas, que digam respeito à vida dos alunos. Por isso, entendo que o papel da escola e do professor educador é o de levar discussões filosóficas ao ambiente escolar, utilizando-se de atividades que ajudem os estudantes no sentido de que possam encontrar sua própria identidade.

A esse respeito Silvio Gallo¹ nos diz o seguinte:

Se tomamos então a Filosofia como uma atividade criativa, isso significa que ensinar essa disciplina do pensamento não pode ser apenas transmitir conhecimentos e informações. Se a filosofia é atividade de criação, é necessário convidar a fazer essa atividade, isto é, convidar a pensar filosoficamente. E se pensar filosoficamente significa pensar através de conceitos, então o ensino da Filosofia precisa ser de algum modo, um acesso aos conceitos, uma apreensão dos conceitos produzidos pelos filósofos, mas também um convite à criação de conceitos próprios. Assim, essa noção de Filosofia parece nos proporcionar uma perspectiva do ensino desta disciplina que não seja uma mera transmissão de informações, por um lado, mas por outro, que não seja também uma atividade esvaziada do propriamente filosófico, resolvendo aquela questão que expus anteriormente: ou um “ensino ativo” esvaziado de filosofia ou um ensino cheio de filosofia, mas enciclopédico, esvaziado de atividade. Essa noção nos dá a possibilidade de um ensino da Filosofia que não separa o produto (conceito) do processo do filosofar. Só se aprendem conceitos fazendo o movimento de produzi-los. E só se produzem conceitos se aprendemos as diferentes formas que os filósofos inventaram para o fazer (GALLO, s/data).

Com o relato de Silvio Gallo, nota-se que o papel da Filosofia deve andar paralelamente e de mãos dadas com a Educação. E para reforçar a questão da prática, ele mesmo relata que:

Tenho investido em duas metodologias distintas. A primeira, pensada para partir do problema e chegar ao conceito, organizo em quatro passos didáticos. Parte-se de uma sensibilização para um determinado tema, passa-se a uma problematização do tema, a uma investigação na história da filosofia em busca de como diferentes filósofos pensaram a questão e que conceitos criaram para, por fim, chegar a uma conceituação, que tanto pode ser refazer o caminho de produção conceitual feito por um determinado filósofo como um processo próprio de criação conceitual. Uma segunda metodologia, tenho denominado “método regressivo”, pois tratar-se-ia de partir do conceito para chegar ao problema. Como o problema filosófico nunca é claro em um texto de filosofia, a atividade seria a de estudar o texto, apreender o conceito ou conceitos criados pelo filósofo para, a partir deles,

¹ Entrevista com o professor Silvio Gallo. Ensino de Filosofia: os principais desafios. Anpof, por Juliano Orlandi, s/data. Disponível em: < <http://www.anpof.org.br/spip.php?article118>> Acesso em: 28 out. 2011.

investigar qual teria sido o problema ou conjunto de problemas que levaram o filósofo a criá-los (GALLO, s/data).

Destarte, desenvolver discussões teóricas relacionadas à Filosofia e pô-las em prática, envolvendo questões referentes ao nosso objeto de pesquisa, penso que pode trazer contribuições para o ensino de Filosofia.

1.2 Procedimentos metodológicos e etapas da pesquisa

1.3 Sistematização do levantamento bibliográfico tendo em vista o aprofundamento das leituras sobre:

- a) Referencial teórico, tanto referente à formação, identidade e trabalho do professor, bem como ao objeto de pesquisa;
- b) Estudos já realizados sobre o tema.
- c) Análise documental da legislação referente ao objeto de pesquisa em questão.

1.4 Definição do universo da pesquisa

Livro *Toda Mafalda* (2010), de Joaquín Salvador Lavado (Quino);

1.5 Um pouco sobre a Mafalda e seu criador²

Mafalda aparece, pela primeira vez, em setembro do ano de 1964, no semanário argentino chamado *Primera Plana*, considerado o mais importante de Argentina. O semanário solicita a Quino, como o escritor é carinhosamente chamado, algo satírico, porém diferente das vinhetas tradicionais da época. Naquele momento, ele resolve resgatar a ideia de uma menina ousada e um pouco arrogante, a qual “atribui-lhe o papel de *enfant terrible*, já consagrado na tradição das histórias em quadrinhos³”. Sua vida neste semanário é de apenas seis meses. Logo em seguida, em março de 1965, as publicações continuam no diário da capital argentina, *El Mundo*, e se findam em dezembro de 1967. Nesse momento, outros jornais argentinos se interessam pela Mafalda reproduzindo suas tiras.

Ao longo dos anos, as tiras cômicas de Mafalda se tornam populares em vários países e traduzidas para outras línguas também. Quino, seu criador, desenha sua última tira original em julho de 1973. É importante ressaltar que os primeiros livros de Mafalda foram publicados em Portugal e Espanha no ano de 1970. Em 1976, são publicados os primeiros livros de

² Conteúdo do livro *Toda Mafalda* (QUINO, 2010, p. X-XII).

³ Livro *Toda Mafalda* (QUINO, 2010, p. X).

Mafalda voltados ao público infantil, com algumas adaptações, mas permanecendo os desenhos originais. Sua obra é finalizada, totalizando dez livros. Mafalda aparece no Brasil no ano de 1981.

Umberto Eco em *MAFALDA ou A RECUSA*⁴, diz que Mafalda é uma menina muito culta e questionadora, preocupada com a política, com o social, com a humanidade e com o mundo de maneira geral. Eco diz que ela não aceita o mundo tal como ele é e, por isso o contesta com todas as forças. Mafalda é uma menina que dialoga com as questões do universo adulto contestando o social, a violência, a política, o poder, nossa existência enquanto seres humanos etc. Trata-se de uma criança que dialoga como se fosse um adulto, mas um adulto crítico e autêntico em inúmeras situações e em vários contextos.

Oliveira (2008) também nos fala desta menina adulta e autêntica da seguinte maneira:

Mas o que está por trás dessa autenticidade? Certamente, no caso, uma percepção do mundo adulto pela criança. Não raro minimizamos ou descartamos essa percepção infantil, pois acabamos por focar naquilo que já instituímos como verdade sobre a criança e sua autenticidade é uma imagem forte que integra esse conjunto. Não é fácil abandonarmos o caminho tentador de romantizá-la e, portanto, de estereotipá-la (p. 252).

Por esse motivo, penso que ela é uma verdadeira filósofa ou desempenha o papel de um filósofo e, que defendo a possibilidade, a partir dela e dos outros personagens como Filipe, Liberdade, Miguelito, Manolito, Susanita etc., de encontrar muitos conceitos filosóficos inseridos nas mais variadas situações em que estão envolvidos.

Joaquín Salvador Lavado ou Quino é um argentino nascido na cidade de Mendoza no ano de 1932. Ele cria Mafalda em 1962, mas só em 1964, como já foi dito anteriormente, é que aparece oficialmente no semanário *Primera Plana*. Quino é considerado um dos mais importantes humoristas argentinos.

1.6 Metodologia

A metodologia utilizada neste trabalho é de natureza documental analítica e descritiva, pois pretendi analisar algumas tiras cômicas contidas no livro *Toda Mafalda*, relacionando-as com os conceitos de *poder e micropoder* em Foucault e *autenticidade e inautenticidade* em Heidegger.

Para efeito de exemplificação de como pretendo realizar esta dissertação, analiso abaixo, algumas tiras cômicas da Mafalda:

⁴ Prefácio, não assinado, para a edição de *Mafalda la Contestaria*, Bompiani, 1969. In: *Toda Mafalda* (QUINO, 2010, p. XVI).

O poder e suas causas, estudados pelo filósofo francês Michel Foucault, têm suas origens no decorrer da história. Este é um instrumento dado àqueles que o exercem para usá-lo ou impor-se sobre as pessoas com visibilidade absoluta e extenuante.

Acredito que direta ou indiretamente, as principais preocupações de Lavado, criador de Mafalda que, ao meu ver, é um humanista, são o poder e suas vítimas. Não se deve considerar o poder somente em grandes dicotomias ou em grandes grupos como os capitalistas, burgueses e proletários e, sim, que o poder está inserido em cada um dos atos nos quais vivemos em sociedade diariamente, ou seja, em cada pequeno ato existe este exercício político entre as pessoas, como podemos ver logo abaixo.

Percebe-se que o teor filosófico por meio do poder e dos micropoderes de que tanto Foucault empreendeu seu valioso tempo em discuti-los em alguns de seus livros como *Microfísica do poder* (2013) e *Vigiar e punir* (2014), estão inseridos implicitamente nas tiras cômicas da Mafalda. As mensagens contidas nestas tiras apontam para uma nova vertente na abordagem e no ensino de filosofia, pois chegam aos leitores por meio de uma leitura, em princípio, menos técnica ou filosófica. E este cenário propõe ou sugere novas práticas para o ensino de filosofia por nossas instituições de ensino.

Por meio das análises textuais decorrentes das observações feitas nas tiras cômicas, defendo a possibilidade de propostas pedagógicas ao ensino de filosofia e também aponto se existem outras questões filosóficas e conceitos envolvendo angústias, crises existenciais etc., apesar de que, neste momento com este trabalho, destacarmos mais os conceitos de poder e micropoder em Foucault e os conceitos de autenticidade e inautenticidade em Heidegger.

Abaixo veremos algumas situações vividas por Filipe onde se vê o poder velado pela escola e a angústia instalada em sua mente por conta de uma crise existencial:



Figura 1: Fonte: (LAVADO, 2012, p. 215).



Figura 2: Fonte: (LAVADO, 2010, p. 239).

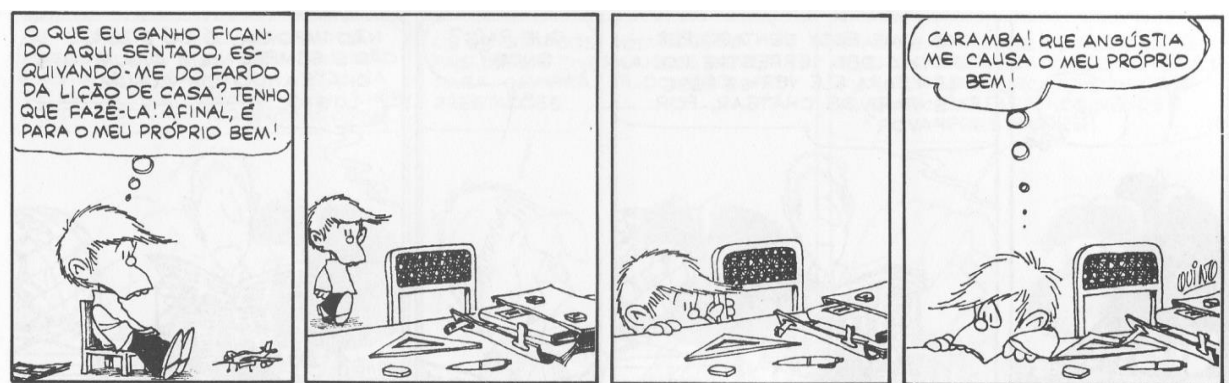


Figura 3: Fonte: (LAVADO, 2010, p. 402).

Filipe parece ser uma vítima de duas violências, a saber, do exterior como a escola e a família e de seu interior por conta de alguns questionamentos suscitados por sua angústia, pois entre estar, integrar-se ou ser questionador, não se posiciona ou se posiciona sem opinar frente às situações. Filipe, neste sentido, vive um estado de inautenticidade ao se deparar com os entes, co-estando e co-existindo com as pessoas, as coisas e o mundo. Esta inautenticidade é abordada no livro *Ser e tempo* (2008) pelo filósofo alemão Martin Heidegger. A essa questão de viver sujeitado ou em estado de interpretado, Heidegger vai dizer que se trata de uma “existência inautêntica”, aquela que é incapaz de refletir racionalmente sobre a finitude do homem, pois este é o motivo pelo qual, segundo o filósofo alemão, o homem dá início aos questionamentos sobre si e seu real papel neste mundo enquanto ser humano. Existência inautêntica é quando o ser não se autentica enquanto pessoa que se pré-ocupa e ocupa das coisas e outros seres humanos já instalados no mundo, sem ter uma circunvisão de tudo e todos, e o que é pior, sem posicionar-se ao surgir uma situação ou problema que ela mesma deva solucionar. Ou seja, um exemplo disso é a situação vivida pelo personagem Filipe na última tira, pois ao analisá-la, encontramos e detectamos incerteza e também questionamento diante de seu dilema referente a fazer sua lição. Ciente de que é para o seu bem, há um

conflito interior, causado por esta angústia. Agora sob um novo olhar, ou seja, sob a óptica do poder e micropoder em Foucault (2004), em *Microfísica do poder* (p. 175), ele vai dizer que “(...) o poder é o que reprime a natureza, os indivíduos, os instintos, uma classe”. Aqui concordamos com o filósofo francês que uma das funções do poder é reprimir, mas trazendo para o nosso contexto das tiras cômicas aqui analisadas, no sentido de sufocar as emoções e os desejos do personagem Filipe.

Finalmente, resta acrescentar à esta Introdução (capítulo 1) que esta pesquisa está organizada em 04 partes ou capítulos, a saber:

- o Capítulo 2 apresenta os estudos já realizados sobre o tema e os apoios teóricos da pesquisa;
- o Capítulo 3 diz respeito à legislação sobre o ensino médio e o papel das humanidades em seu currículo;
- o Capítulo 4 apresenta a proposta e os conceitos escolhidos;
- o Capítulo 5 traz alguns exemplos de atividades para o ensino dos conceitos filosóficos com o uso das tiras da Mafalda.

Por fim, encerram esta Dissertação, as Considerações Finais e as Referências.

2 APOIOS TEÓRICOS

2.1 A formação, desenvolvimento e identidade profissional do professor: a importância de sua atuação no ensino

Este item tem como escopo, tratar o profissional docente de maneira ampla dentro do cenário da Educação. Aqui se discute acerca da formação e identidade do professor, sua atuação e seu desenvolvimento no ensino e sua importância à Educação. Para tanto, trago ao texto, um referencial teórico que engloba Carlos Marcelo, professor e pesquisador da *Universidad de Sevilla*, Espanha e que faz parte do Grupo de *Investigación I.D.E.A (Innovación, Desarrollo, Evaluación y Asesoramiento)*, escritor de mais de uma dezena de livros, coautor em cinco livros, autor em capítulos de mais de cinquenta livros, autor de inúmeros artigos em distintas revistas; e que nos ajudará a entender e compreender mais sobre o desenvolvimento profissional docente e sua identidade. Também compõe o referencial teórico, Emilio Tenti Fanfani, licenciado em Ciências Políticas e Sociais pela Universidad Nacional de Cuyo e Diplôme Supérieur d'Etudes et Recherches Politiques (Tercer Ciclo de la Fondation Nationale des Sciences Politiques de París, 1968-1971). Consultor da OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) na UNIPE (Universidad Pedagógica de la provincia de Buenos Aires) onde é professor titular de Sociologia da Educação na Facultad de Ciências Sociales de la UBA. Fanfani também nos trará aportes referentes à formação do professor e seu desenvolvimento profissional. Outro suporte teórico vem com Maria do Céu Roldão, licenciada em História pela Universidade de Lisboa, doutorada em Educação (na especialidade de Teoria e Desenvolvimento Curricular) pela Simon Fraser University, Vancouver, Canadá, e Agregada em Educação pela Universidade de Aveiro. Tem colaborado como docente em cursos de mestrado, como investigadora e supervisora de investigação com as Universidades de Aveiro, Católica, dos Açores, de Macau, do Minho e Lusófona. É investigadora do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH), Universidade Católica, e investigadora do IERG (Imagination and Education Research Group), Simon Fraser University, Canada. Também é membro dos Conselhos Editoriais de 11 Revistas, nacionais e internacionais. Suas publicações científicas nestes domínios incluem 22 livros, organização ou co-organização de outros 9, 62 artigos em revistas científicas e 64 capítulos em livros na área da Educação. Ela nos trará aportes no que se refere ao ensino e também em como se dá a construção do conhecimento docente. Além do referencial supracitado, também buscou-se dialogar com outros autores tentando refinar e valorizar o que foi discutido.

Prefiro iniciar este texto com as seguintes indagações: Qual a importância do professor em tempos tecnológicos como o uso da internet no que se refere à obtenção de informações com acesso a qualquer momento e por qualquer pessoa, inclusive jovens alunos? Como o professor consegue lidar com esta situação, sendo que muitos estudantes pensam desta maneira, como se sua presença fosse desnecessária ou irrelevante para o ensino do século XXI? Com respeito a este embate, Umberto Eco (2007)⁵ nos diz que quaisquer meios de difusão massivos têm o papel de informar e transmitir valores, mas cabe somente à escola, por meio de profissionais habilitados e especialistas, trabalhar com tais informações e transmissão de valores. Penso que o ambiente escolar deve desempenhar este papel tão importante, conscientizando e preparando seu alunado para a assimilação, compreensão e apreensão destas informações e valores. O professor deve causar espanto em seus estudantes, despertar-lhes curiosidade, deixá-los desejosos pelo saber. Este docente não pode lhes dar respostas prontas, deve oferecer-lhes caminhos e pistas para que as encontrem por si mesmos. O saber pensar, o pensar consciente ou o pensar crítico só pode ser interiorizado pelos jovens alunos partindo deles próprios, impulsionados pela cobiça de buscar o conhecimento e a verdade.

Hoje é sabido que a internet se tornou uma imensa e completa enciclopédia, mas como diz Eco (2007), ela não ensina a procurar e filtrar, de maneira correta, tantas informações disponíveis. Umberto Eco (2007) assevera que “decidir o que é que vale a pena recordar e o que não, é uma arte sutil. Essa é a diferença entre os que cursaram estudos regularmente (ainda que sejam ruins) e os autodidatas (ainda que sejam geniais)⁶”. Não há sentido algum termos a internet à nossa disposição se não soubermos utilizá-la consciente e sabiamente, por isso o docente é o profissional adequado na condução de cada um de seus discentes.

Esta postura de professor vem corroborar para um novo modelo de prática pedagógica. O docente deve modificar o seu ambiente, proporcionando e despertando em seu alunado, uma expectativa quanto ao processo ensino-aprendizagem. Novas propostas pedagógicas podem e devem ser estruturadas e elaboradas pelos profissionais docentes envolvidos realmente com uma educação que busca uma excelência na atmosfera educacional. Muitos professores entendem que ao se elaborar uma nova prática pedagógica, conseqüentemente, diminuirá a qualidade de ensino.

O filósofo e também professor Gilles Lipovetsky (2005) nos diz que existe um fenômeno muito negativo e transparente com respeito ao ensino, onde ele assevera que em

⁵ ¿De qué sirve el profesor? *Jornal La Nación. Buenos Aires-Ar*: Publicación impresa: Lunes 21 de mayo de 2007. Disponível em: < <http://www.lanacion.com.ar/910427-de-que-sirve-el-profesor>> Acesso em 06 ago. 2015.

⁶ Tradução feita por este pesquisador.

poucos anos “e com uma velocidade relâmpago, o prestígio e a autoridade dos professores desapareceram quase completamente” (p. 21). Para Lipovetsky, nos dias atuais:

(...) a palavra do Mestre deixou de ser sagrada, tornou-se banal e situa-se em pé de igualdade com a palavra da mídia e o ensino se transformou em máquina neutralizada pela apatia escolar feita de atenção dispersa e de ceticismo desenvolvido em relação ao saber. Grande confusão dos Mestres. Este desafio pelo saber é bem mais significativo do que o tédio dos estudantes, que é viável. Por isso a escola se parece menos com uma caserna do que com um deserto (embora a caserna também seja um deserto), onde os jovens vegetam sem grande motivação ou interesse. Portanto, é preciso inovar a qualquer preço: cada vez mais liberalismo, participação, pesquisa pedagógica e lá vem o escândalo, pois quanto mais a escola dá ouvidos aos alunos, mais eles abandonam, sem barulho e sem alvoroço, esse local vazio (p. 21-22).

Percebe-se uma crítica muito dura e uma provocação aos professores, chamando sua atenção, penso eu, a uma mudança de postura e de atitude com relação ao modo como se relacionam e trabalham com seu alunado em sala de aula. Percebe-se que a relação que este filósofo francês faz da palavra do Mestre com a palavra da mídia, remete ao texto de Umberto Eco, relatado acima. Destarte, somente o professor engajado e comprometido em desempenhar um bom trabalho é quem pode e deve cambiar este cenário triste descrito por Gilles Lipovetsky.

Outro filósofo que destaca o quadro educativo negativamente e na mesma vertente de Lipovetsky, mas que é um defensor das mudanças no âmbito educacional, é o espanhol Lledó (2009):

As estruturas docentes paralisadas, os estereótipos pedagógicos que perpetuam a ineficácia e a ignorância em suas estruturas, engendram um tipo de professor que contradiz o positivo e criador de todo o ensino. Quem ensina se converte, por assim dizer, em um personagem sem substância, possuidor de conhecimentos que não arraigam em sua vida, que não configuram sua biografia, que não mostram a luta pelo saber e a verdade, na qual parece consistir qualquer forma, por modesta que seja, de vínculo pedagógico (p. 260-261)⁷.

Seguramente Emilio Lledó faz uma crítica à Educação institucional que paralisa o professor, mas ao mesmo tempo, também é um provocador, ou seja, ele quer que o docente se posicione positivamente, que leve seu saber, sua criatividade e sua verdade para o ambiente escolar.

Já, Fanfani (2008) acredita que:

⁷ Tradução feita por este pesquisador.

Isto se resolve com uma atitude respeitosa da complexidade e uma relação com o saber pedagógico-didático mais maduro e “culto”, que não consiste em uma simples aplicação, a não ser em um uso criativo do capital de conhecimentos e ferramentas acumulados no campo da pedagogia, a didática, o currículo e as outras “ciências da educação (p. 7)⁸”.

Para Fanfani (2007, p. 341), “(...) a ação pedagógica é estruturalmente uma relação de comunicação”⁹. Entendo que, atualmente, urge um trabalho que seja inovador no campo das novas tecnologias que parta dos próprios docentes como apoio às suas respectivas áreas de atuação, pois como sustenta o próprio Fanfani (2007), estas novas tecnologias constituem “um desafio maior à identidade e perfil profissional do docente. Muitas propostas políticas consideram que este é um eixo fundamental de qualquer política de profissionalização docente”¹⁰ (p. 341). Neste aspecto penso que, ao defender novas tecnologias de informação, defendo também a criatividade do docente em criar suas próprias práticas e tecnologias de ensino, que nem sempre se traduzem em fazer uso dos aparelhos tecnológicos como computadores e similares. Penso que trabalhar com a inovação e a criatividade seja uma excelente opção para que os estudantes se espantem e se interessem pelo conteúdo a ser-lhes passado. Por isto, acredito que um trabalho com histórias em quadrinhos ou com outro tipo de inovação, seja um caminho fértil para a relação docente-discente e ensino-aprendizagem.

Tardif (2002), em um trabalho de pesquisa sobre saberes docentes e formação profissional, especificamente sobre a visão dos futuros professores, nos diz que estes profissionais “rejeitam a ideia de que os alunos estejam sendo passivos quando ouvem o professor. O que conta é que o professor apresente os conhecimentos de maneira interessante para os alunos” (p. 74). Estes mesmos futuros professores defendem um ensino privilegiando a prática expositiva, pois desta maneira se interessam mais pela literatura.

Percebe-se no parágrafo acima uma incoerência por parte desses futuros professores, pois ao mesmo tempo em que acreditam em um ensino onde o professor seja criativo e apresente os conteúdos de forma interessante e com a intenção de conseguir a atenção dos alunos, defendem um ensino voltado à prática tradicional. A imaturidade e inexperiência levam o professor iniciante a cometer certos erros em sua prática docente. Por isso, penso que é com a maturidade e experiência ao longo da carreira docente, que este se torna um profissional melhor. O professor deve sempre buscar novos conhecimentos, aprender a cada dia que passa para que seu desempenho profissional melhore e que seus alunos assim o percebam e sejam favorecidos por isso. O docente é e deve ser o exemplo para seus discentes.

⁸ Tradução feita por este pesquisador.

⁹ Tradução feita por este pesquisador.

¹⁰ Tradução feita por este pesquisador.

Ele deve valorizar seu trabalho, preparar bem suas aulas e saber do que está falando, pois só assim será respeitado em sala de aula e valorizado ao mesmo tempo.

E sobre este assunto, Marcelo nos relata que:

O conhecimento, a saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificção do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Para que este compromisso se renove, sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores – da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões – se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar e melhorar a sua competência profissional e pessoal (2009, p. 8).

A esse respeito, segundo Maria do Céu Roldão (2007), o docente deve ser pensado de várias maneiras, ou seja, por ser um *ser de conhecimento*, lhe imputa profissionalismo na docência. Ademais, ele também é constituído histórica e socialmente e com muitas variantes, sendo que o seu diferencial, é unicamente seu modo de ensinar. Este docente é, segundo a mesma autora, a ponte para seu aluno. Roldão (2007) assevera que tal distinção docente ressaltada anteriormente “é a ação de ensinar” (p. 94). Ela resalta também que a profissão de docente ou como ela mesma diz, “a função existiu em muitos formatos e com diversos estatutos ao longo da história” (ROLDÃO, 2007, p. 94). Mas a busca pela função docente profissional que conhecemos hoje “é característico da modernidade, mais propriamente a partir do século XVIII” (ROLDÃO, 2007, p. 94).

O que penso ser interessante em Roldão diz respeito ao fato do professor ser a ponte para seus discentes, pois a autora se depara com o ato de transmissão de um determinado saber e, em contrapartida, em como fazer com que os alunos se apropriem de tal saber. Ou com suas próprias palavras, “fazer aprender uma coisa a alguém” (ROLDÃO, 2007, p. 94).

Esta deveria ser uma das primeiras preocupações do profissional docente, pois está em suas mãos a tarefa de como transmitir conhecimentos a seus educandos. Carlos Marcelo, ao tratar da questão do *conhecimento*, nos diz que este “tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificção do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos” (2009, p. 8). Há, nas palavras de Marcelo, um tom de mudança por parte dos docentes, principalmente no que diz respeito à mudança de postura desse profissional da Educação, juntamente com uma vontade de aperfeiçoar-se e dedicar-se mais em melhorar seu trabalho como professor, pois como o mesmo Marcelo (2009) assevera, “(...) é imprescindível, que os professores – da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões – se convençam da necessidade

de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal” (p. 8). Em relatórios internacionais com investigações sobre a importância do trabalho docente, publicado pela OCDE: *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* no ano de 2005, citados por Marcelo, dizem que “o ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo” (p. 8-9). É a partir da indagação de como se aprende a ensinar que a função se aprimora. Roldão (2007) defende que, por razões sociais e históricas, “a dialética do ensino transmissivo *versus* o ensino activo faz parte de uma história relevante, mas passada, e remete, na sua origem, para momentos e situações contextuais e sócio-históricas específicas” (p. 95).

Retomando a discussão do ato de ensinar, concordo com Roldão (2007) quando diz que não se pode entender o ato de “*ensinar* como sinônimo de *transmitir um saber*” (p. 95), pelo simples fato de termos hoje o fenômeno massivo da informação globalizada. Antigamente o docente detinha certo poder e era o porta-voz das informações, mas com um detalhe muito relevante, ele não apenas as transmitia e, sim, tinha o dever de explicá-las e discuti-las com seu alunado. Por conseguinte, havia um saber que era tornado público e socialmente difundido pelo docente; o que nos remete à questão defendida por Eco no início deste capítulo. A diferença que encontro aqui é que há, sim, uma quantidade quase que infinita de informações que se tornou globalizada, mas para quem estão dirigidas tais informações? Há um destinatário específico para elas? Acredito que não. Penso que essas informações não têm um caráter pedagógico, principalmente por não atingirem especificamente um destinatário, mas em termos de Educação ou pedagogicamente falando, só se ensina se houver um destinatário específico para a ação de ensinar. Ou, nas palavras de Roldão citando ela própria:

A função de *ensinar*, nas sociedades actuais, e retomando uma outra linha de interpretação do conceito, é antes caracterizada, na nossa perspectiva, pela figura da *dupla transitividade* e pelo lugar de mediação. *Ensinar* configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de *fazer aprender alguma coisa* (a que chamamos *currículo*, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a *alguém* (o ato de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção de ensinar) (2007, p. 95).

Concordando com Maria do Céu Roldão, este ato de ensinar vai além disso, pois como ela e muitos autores defendem, o docente leva para a sala de aula sua história de vida, seja ela qual for, e que envolve o ser (docente) social e economicamente.

Outro fator determinante para nossa discussão que envolve o docente e que tem a ver

com sua função e com seu conhecimento enquanto profissional de ensino, é que este,:

(...) se tem mutuamente contaminado, por um lado, por uma tendência para a difusão envolvida de uma discursividade humanista abrangente, que não permite aprofundar a especificidade da função nem do saber; por outro lado, e no extremo oposto, por uma orientação para a especificação operativa, associada na sua realização, em que o saber é mínimo e a reflexão dispensável, e que acabam traduzindo-se numa tecnicização da atividade. Nenhuma destas tendências se constitui em produtora credível de desenvolvimento e afirmação profissional (ROLDÃO, 2007, p. 97).

Marcelo (2009), ao investigar e falar do profissional docente, utiliza o termo *desenvolvimento* para o mesmo, pois tal termo, em suas próprias palavras, “supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (p. 9). Concordo com este pesquisador, pois o termo “desenvolvimento” nos passa uma ideia de que o profissional docente não deve, em hipótese alguma, deixar de sentir prazer pelo conhecimento, por se renovar intelectual e pessoalmente. Este profissional docente deve sempre ter suas próprias indagações quanto ao seu trabalho, ao seu modo de atuação e sempre incitar seus alunos com algumas problemáticas, levando-os a buscar as melhores respostas. A esse respeito, Marcelo (2009) declara que “o desenvolvimento docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (p. 9). Ou seja, o docente profissional deve fazer uso, sempre que possível, de sua curiosidade de seu espanto perante algum problema, pois só assim poderá pensar em suas possíveis soluções e, portanto, desenvolvendo-se periodicamente. Outro aspecto relevante ao conceito de “desenvolvimento” profissional docente é o que nos diz o mesmo Marcelo (2009) ao citar Rudduck: “a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagens; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações” (p. 9). Penso que o desenvolvimento profissional docente abrange uma grande variedade de competências com as quais o professor deve ter consigo, aprender com elas ao longo do tempo e aprimorá-las com seu trabalho. Ou seja, o docente profissional está em constante processo de desenvolvimento e deve estar aberto ao diálogo como contribuição para seu trabalho.

Outro conceito muito caro a Carlos Marcelo é a “identidade” profissional e profissão docente. Pois, então, como se constrói esta identidade? Entendo que a identidade tem forte influência sobre o desenvolvimento profissional do docente. Marcelo (2009) defende a ideia de que “é através da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e

aos outros” (p. 11). Esta identidade sofre ou pode sofrer inúmeras influências externas, a saber, “pela escola, pelas reformas e contextos políticos” (MARCELO, 2009, p. 11). E o que é marcante nas palavras deste mesmo pesquisador é que além das influências externas supracitadas, ela também “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (2009, p. 11). Penso da mesma maneira, quando diz que a identidade, assim como o desenvolvimento profissional docente, está em constante evolução individual e coletiva, pois a identidade é construída com o tempo e se dá por meio das relações (MARCELO, 2009, p. 12).

Mas ao mesmo tempo em que se constrói uma identidade profissional docente, nos deparamos com a crise da identidade profissional docente, que, segundo Marcelo (2009) ao citar Bolívar, é influenciada por “um quadro mais geral de transformações sociais, que tem esbatido os espaços tradicionais de identificação sexual, religiosa, familiar ou laboral” (p. 12).

O que se pode concluir neste aspecto é que para se construir uma identidade profissional docente, faz-se necessário estar preparado e aberto às mudanças que possam ocorrer durante a trajetória da docência como também as influências internas e externas à docência. E isso não se dá em pouco tempo, talvez, durante toda a carreira profissional.

Para que esta identidade se desenvolva da melhor maneira, é necessário que esse profissional tenha tido uma base muito sólida durante seu processo de aprendizagem. “Ser um bom professor pressupõe um longo processo. Os candidatos que chegam às instituições de formação inicial de professores não são recipientes vazios” (MARCELO, 2009, p. 13). Existe uma carga de experiências pessoais, inter-relacionais (família, amigos, período de convivência escolar e universitária), como também as observações feitas de seus professores e que, provavelmente, alguns deles se tornam modelos de docência a serem seguidos; tudo isso e muito mais fazem com que este candidato à docência não seja uma tábula rasa que possa ser preenchida a partir de um curso superior. Segundo Marcelo (2009, p. 13), a inserção e o desenvolvimento profissional dos docentes devem ser melhorados durante sua carreira.

Muito se investiga sobre identidade, desenvolvimento, formação profissional docente e conhecimento que este profissional deve ter. Mas como trabalhar com teoria e prática? Relativo ao conhecimento profissional, Cocharan-Smith e Lytle citados por Marcelo (2009), elencam três tipos de conhecimento que penso serem interessantes para esta nossa explanação, a saber, a) conhecimento para a prática; b) conhecimento na prática; c) conhecimento da prática. Na primeira, o conhecimento tem a função de organizar a prática, conhecendo mais “(conteúdos, teorias educativas, estratégias instrucionais)” (...) “a prática tem muito a ver com

a aplicação do conhecimento formal às situações práticas de ensino” (MARCELO, 2009, p. 17). A segunda enfatiza investigar o conhecimento na sua própria ação, aprendendo assim, a como melhor ensinar. “O conhecimento emerge da acção, das decisões e juízos que os professores tomam. Este é um conhecimento que se adquire através da experiência e deliberação, sendo que os professores aprendem quando têm oportunidade de reflectir sobre o que fazem” (MARCELO, 2009, p. 17-18). Na última o professor é considerado um investigador qualitativo.

Parte-se da ideia que em ensino não tem sentido distinguir entre conhecimento formal e prático, mas que o conhecimento é construído de forma colectiva no interior de comunidades locais, formadas por professores que trabalham em projectos de desenvolvimento da escola, de formação ou de indagação colaborativa (MARCELO, 2009, p. 18).

Outros aspectos interessantes e relevantes colocados por Marcelo (2009) quanto ao conhecimento do profissional docente são que os docentes devem ter um domínio das disciplinas que lecionam, pois “conhecer e controlar com fluidez a disciplina que ensinamos, é algo incontornável no ofício docente” (p. 19). E também que todo o conteúdo que dominam ou conhecem e que utilizam no ato de ensinar “influencia *o quê e como* ensinam” (MARCELO, 2009, p. 19).

Na investigação deste pesquisador sobre o conhecimento profissional docente, ele defende que o conhecimento didático do conteúdo é um dos elementos chave “do saber formador” (MARCELO, 2009, p. 19). O conhecimento da disciplina a ser ensinada “e o correspondente conhecimento pedagógico e didáctico necessário para o fazer” é o mais adequado (MARCELO, 2009, p. 19).

Marcelo (2009), sobre o desenvolvimento profissional docente, assevera que este é um campo vasto para inúmeras pesquisas e aprofundamentos acerca deste assunto/tema, mas o interessante é que se faz “necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos” (p. 19).

O docente deve entender e assimilar que sua profissão requer a todo o momento o uso da razão e da técnica para que seu desempenho seja bem sucedido e efetivo. Como vimos ao longo deste capítulo, esta é uma profissão que tem sua identidade em constante formação e desenvolvimento e, quanto mais o tempo passa, razão e técnica tendem a se aprimorar.

Outro fator que interfere no trabalho docente e da mesma forma sua identidade são as mudanças que vêm ocorrendo na instituição familiar, ou mais especificamente, nos lares familiares.

O papel do profissional docente deve estar bem estabelecido quanto ao que realmente este deve desempenhar em seu ofício. O ofício docente em substituição a uma educação puramente familiar está muito aquém do que este profissional da Educação pode e deve oferecer e transmitir a seus discentes. Destarte, a sociedade deve entender que a docência é um ofício que transcende a substituição de uma educação de cunho familiar. Ela, a docência, tem uma função, talvez, um tanto quanto mais relevante a oferecer às crianças, jovens e adolescentes, o que nenhuma família poderia contribuir para tanto. Penso que o lar familiar tem o dever de contribuir com a essência base que é educação de cada um de seus filhos, ensinando-lhes atenção, respeito, cooperação, disponibilidade, amor etc., que ajudarão muito na Educação formal acadêmica, dirigida não só pelos docentes, como também por todos os profissionais do âmbito educacional.

Portanto, o professor deve estar em constante transformação e desenvolvimento, pois o ensino de qualidade depende do engajamento deste profissional em prol da melhoria na Educação que começa sempre por meio dele. Trata-se de desafios após desafios em busca de novos conhecimentos e inovações para seu trabalho enquanto docente.

O professor ser um agente formador de recursos humanos é uma função que nenhum pai ou mãe é capaz de desempenhar. Desta forma, este é um trabalho para profissionais do mais alto nível; e não deve ser imputado a qualquer pessoa. Somente os mais bem preparados, capacitados e dispostos profissionais poderão fazê-lo.

A escolha dos educadores, pesquisadores e pensadores acima citados faz com que o docente profissional de Filosofia compreenda qual deve ser o seu papel enquanto educador, pois este é e deve ser referência para seu alunado. Além da escolha desse arcabouço teórico servir como base nesta minha dissertação, penso que a proposta de levar para a sala de aula algo diferente, com o escopo de conseguir envolver os estudantes e ensinar Filosofia por outros meios, sem que se perca a qualidade, faz-se necessário estudar e compreender o que dizem as pesquisas voltadas para a formação, desenvolvimento e identidade profissional do professor, bem como, a importância de sua atuação no ensino.

2.2 A relação professor-aluno-conhecimento por meio da comunicação

Bernard Charlot (2010) acredita que todo ser humano pode ser educado formalmente, desde que o que se está aprendendo tenha um sentido para o jovem estudante. Ele defende que a Educação é uma possibilidade para que isso aconteça e que “a questão da atividade, do sentido e do prazer, é central” (p. 151). Charlot (2010) ainda acrescenta que a relação com o

saber é uma pergunta e não uma resposta (p. 151). Ele ainda nos alerta para refletirmos sobre as contradições que o estudante enfrenta no colégio e não “dizer se a relação do aluno com o saber é boa” ou ruim (CHARLOT, 2010, p. 151).

Em outro momento, Charlot (2005) nos diz que a educabilidade, inerente ao ser humano, é que o leva em direção ao aprender, pois por ser humano e por manter contato com outros da mesma espécie, é que ele se conhece interior e exteriormente, ou seja, ele se educa pela “dialética” (CHARLOT, 2005, p. 78). Agora numa situação formal de sala de aula entre professor-aluno,:

(...) o docente é, ao mesmo tempo, um sujeito (com suas características pessoais), um representante da instituição escolar (com direitos e deveres) e um adulto encarregado de transmitir o patrimônio humano às jovens gerações (o que é uma função antropológica) (CHARLOT, 2005 p. 79)¹¹.

Neste sentido, Charlot (2005) considera uma relação de amor e ódio, pois existe um choque muito intenso de gerações e, por conta disso, penso que a relação de ensino-aprendizagem deve ser cuidada para que não se deteriore com o passar do tempo (p. 79).

Outro aspecto que considero importante é quando Charlot (2005) coloca a Educação num triplo processo (os universais): “[...] de humanização (tornar-se um ser humano), de socialização (tornar-se membro da sociedade e de tal cultura) e de singularização (tornar-se um sujeito original, que existe como único exemplar, independentemente de sua consciência como tal)” (p. 80)¹². Penso que nesta citação ele coloca o professor como peça fundamental neste jogo de xadrez que é a Educação como um todo. O docente que educa carrega sobre si uma responsabilidade grandiosa e cabe a ele buscar novas maneiras para que seu alunado não perca o espanto, a curiosidade e o interesse pelo saber.

Atualmente, não basta ao professor, ter o domínio de ou o conhecimento sobre sua disciplina. Urge também que este profissional tenha um conhecimento sobre outras linguagens e saberes além da sua área, bem como dominar ou habilitar-se em outros tipos de ferramentas que possam auxiliá-lo e contribuir para seu trabalho. Além do mais, o professor necessita compreender que a instituição educativa desempenha um papel importante na vida dos estudantes com relação ao ensino-aprendizagem, mas deve também compreender que esta não é a única fonte de saber dos nossos alunos. De acordo com Charlot (2010): “Há coisas que só se pode aprender na escola e, portanto, não se deve menosprezar esta instituição. Mas também se aprendem coisas importantes fora da escola” (p. 151).

¹¹ Tradução feita por este pesquisador.

¹² Tradução feita por este pesquisador.

Ou seja, a Educação é muito mais complexa do que se imagina, pois não existe um padrão que sirva de regra para todos os docentes em suas respectivas disciplinas e áreas de conhecimento e atuação, pois pensando que seus estudantes são adolescentes heterogêneos e portanto, inconstantes no que diz respeito ao que gostam, querem, desejam, priorizam, projetam etc., torna-se uma tarefa árdua e um desafio diário o processo ensino-aprendizagem. A convivência entre os estudantes e a convivência docente-discente gera muitos conflitos no contexto relacional. A este respeito, Barbero (1999) comenta que:

(...) Estamos atravessando uma situação na qual o reconhecimento do outro, a valoração do outro aparece como grande descoberta. A pós-modernidade diz sobre a enorme dificuldade que temos para aceitar o outro, para conviver. Talvez nunca tenha sido tão difícil conviver, como na atualidade. Vivemos uma certa utopia: tudo é comunicação quando, na verdade (não digo que tudo seja incomunicação) há uma grande incomunicação, este é o problema (p. 71).

E Charlot (2010) acrescenta que “a educação é um processo de humanização, socialização e subjetivação” (p. 151). Não basta somente compreendermos a relação do aluno com o saber como algo puramente técnico, mas, sim, respeitando e procurando compreender cada história e contexto social de nossos estudantes.

Barbero (1999, p. 71) relata que esta incomunicação é um processo que abrange a relação “entre pais e filhos, entre os casais, entre governo e cidadãos”, sendo que entre governo e cidadania, cada um segue seus interesses.

Podemos acrescentar que o processo de ensino-aprendizagem, especificamente em sala de aula, também sofre essa “incomunicação” que Barbero relata tão bem. É neste sentido e neste ponto que penso haver a necessidade de buscar meios para que a comunicação volte a triunfar nas salas de aula. Os alunos são outros, como também seu comportamento, seus saberes e suas afinidades. Por isso penso que cabe ao docente viabilizar meios para que seu trabalho seja aceito e apreendido ou absorvido pela maioria de seus discentes. Quero enfatizar aqui que esta dissertação também procura resgatar os alunos, mostrando-lhes a importância do ensino, da Educação em suas vidas enquanto estudantes e futuros adultos responsáveis. E como o próprio Barbero (1999) assevera: “Existe uma necessidade de globalizar, de articular um mundo que está em pedaços” (p. 71-72). E para que isso aconteça, lhe é imputada à comunicação a incumbência de uma articulação consistente. E quem é o profissional capaz de ser o articulador? Penso que seja o docente educador, competente e comprometido com uma tarefa tão relevante como esta.

Não podemos pôr a culpa nas novas gerações, nem tampouco nos meios de

comunicação como o fazem as famílias e os professores (BARBERO, 1999, p. 72). Mas penso que há a necessidade, sim, de todos nós envolvidos com a Educação, refletirmos sobre a influência dos meios de comunicação na vida de nossos jovens estudantes e as possíveis consequências por isso.

Reitero novamente aqui que devemos, enquanto docentes, engajados e preocupados com uma Educação de qualidade, aproximarmos e compreendermos esta atmosfera adolescente com a qual convivemos no Ensino Médio quase que diariamente.

Barbero (1999) diz que “hoje a ruptura geracional é muito mais forte do que foi antigamente. E esta ruptura deve ser pensada como uma inovação e não somente como uma febre passageira, que sempre tenha existido” (p. 72). Ou seja, o que Barbero (1999) nos está dizendo é que esta nova geração quer nos pedir algo a nós professores e que a sociedade “não quer assumir” (p. 72).

Problemas sociais existem, a tecnologia está inserida na vida de nossos alunos e em quase toda nossa sociedade e, por isso, devemos refletir sobre estes aspectos que são caros no nosso dia a dia, principalmente na sala de aula e que, de uma forma ou de outra, interfere positiva ou negativamente na relação do nosso estudante com o conhecimento. Talvez seja este o momento de nós professores, atuantes e engajados com a melhoria da Educação em nosso país, alterarmos o cenário educativo brasileiro. Penso que este seja o primeiro passo a ser dado para que consigamos atingir os nossos jovens, ouvindo suas necessidades, suas angústias, seus projetos de vida e ponderando suas reivindicações para que possamos entender e compreender melhor com quem estamos convivendo e nos relacionando diariamente.

O objetivo de investigar, trabalhar e dialogar com as ideias dos autores supracitados é o de fortalecer este trabalho ou esta pesquisa de mestrado em sua base. O professor de Filosofia, bem como os demais professores de outras disciplinas, convivemos e nos relacionamos com jovens adolescentes, portanto, penso ser essencial que compreendamos nosso alunado e que também saibamos e consigamos nos comunicar com nosso público. A comunicação, como vimos, pode ajudar a todos os docentes de qualquer área a entender seus alunos e, conseqüentemente, na aproximação com os mesmos.

O educador é quem deve estar atento ao seu público e também preparado para esse desafio diário, e é por meio dele que os estudantes serão capazes de compreender o valor de sua contribuição para a aquisição do conhecimento.

2.3 O que os estudos selecionados referentes ao ensino de Filosofia têm a contribuir para esta pesquisa

Em sua dissertação, Lopes (2011) investiga a questão da linguagem para se ensinar filosofia e nos alerta: “se este ensino for realizado no processo formativo escolar (contexto educacional), a noção de formação pode se expandir para além dos muros da escola” (p. 95).

Destarte, entendo que esta dissertação de mestrado pode e deve expandir também o que os alunos vierem a vivenciar na instituição escolar, pois reaviva o modelo educativo vigente com uma nova proposta para se trabalhar o ensino de Filosofia.

Neste mesmo pensamento, embora considerando que nem tudo da escola tradicional deva ser questionado, o próprio Lopes ressalta que:

(...) o modelo de educação tradicional não dá conta de formar indivíduos autônomos, críticos, reflexivos, abertos ao diálogo. Formam-se indivíduos que, em sua grande parte, apresentam dificuldade de raciocínio, não sabem pensar por conta própria, indivíduos que perderam a perspectiva do todo, de forma que seu pensamento se mostra fragmentado. Acredita-se veementemente que a educação deve formar o indivíduo visando sua liberdade, sua autonomia, e que uma formação integral deve contemplar uma formação integral que contemple todos os aspectos da vida humana (LOPES, 2011, p. 96).

E como formar os estudantes com a Educação vigente? É também neste aspecto que defendo um ensino de Filosofia onde o professor apresente outras propostas pedagógicas para que seu alunado desperte para o novo e perceba outras maneiras mais atrativas de se aprender conceitos filosóficos, pois estes são indispensáveis no que tange ao ensino de Filosofia. Não existe filosofia sem conceitos, mas como levá-los às aulas sem que os estudantes se sintam entediados? É o que penso propor com esta dissertação de mestrado. E sobre conceitos, concordo com Silvio Gallo (2004), que diz:

É o conceito que permite à filosofia que seja dialógica: dialogamos, sim, mas a partir de conceitos, ou o que dá no mesmo, com a filosofia promovemos o diálogo dos conceitos; assim como é o conceito que permite que ela produza uma crítica radical: criticamos, mas criticamos a partir do conceito e pelo conceito (p. 3).

Mas de nada adianta o docente levar os conceitos às aulas sem que o aluno se sinta instigado pelo que lhe é apresentado e como lhe é apresentado. Por isso mesmo o próprio Gallo e Aspis defendem a inovação do ensino de filosofia:

Pensamos em criar um ensino de filosofia que *enxameie* saídas. Com certeza não seria fazendo uma lista de saídas históricas ou possíveis, a partir da

análise de uma situação. Nunca se pode repetir uma saída. Podemos tentar copiá-la e testá-la, mas, assim fazendo, estaremos reativando uma saída já criada, em outro contexto, para outro problema, o que faz com que ela já não seja a mesma. De nada serve tentar fazer uma história das saídas, não há cálculo de saídas, não há fórmula. Este ensino de filosofia teria de ser um modo de fazer-nos lembrar do poder de criar (ASPIS; GALLO, 2010, p. 104).

À vista disso, penso que cabe ao professor encontrar tais saídas para um trabalho inovador com respeito ao ensino de Filosofia. Acredito que o docente comprometido com seu trabalho, que se dedica aos estudos, que se importa em preparar excelentes aulas, que é criativo, que quer que seus estudantes evoluam crítica e autonomamente, este, sim, será lembrado pelo seu legado. Penso e defendo que o ensino de Filosofia pode e deve ser levado aos alunos. E por que não de maneira mais agradável?

E acerca do ensino de Filosofia para jovens que defendo aqui, Aspis e Gallo (2010) nos dizem algo importante:

Imaginamos ser possível um ensino de filosofia para jovens que seja uma arma de produção de sub-versões. Um ensino que se desenvolva de maneira tal que leve ao desenvolvimento de uma disciplina filosófica no pensamento. Além da forma de pensar da ciência, para a qual treinamos tão bem os jovens, além da lógica do mercado, de suas seduções, do *marketing*; para além das tradições e do senso comum, apresentar aos jovens e dar oportunidades de ensaiarem uma outra forma de pensar: a filosófica. A partir das suas questões, dos problemas da vida, hoje, apresentar filosofias criadas na história, ensinar a ler os textos dos filósofos, ensinar a reconhecer como se compõem os discursos, como a filosofia opera uma síntese da cultura em cada época de forma conceitual, criando saídas para os problemas dos homens. Encorajá-los a ensaiar esses discursos, que tentem, eles também, criar composições filosóficas, usando conceitos filosóficos, em resposta a seus problemas; o que vale dizer: ensaiar a criação filosófica. Criação de sub-versões. Esse ensino, sendo gerador de ensaios de prática de disciplinas filosóficas no pensamento, pode provocar ensaios de criação de si e, portanto, de diferenças. Talvez possamos praticar um ensino que, no mínimo, e talvez isso já seja o suficiente, se o conseguirmos, faça-os saber que é possível criar, ainda. Que os faça sentir que cada um deles pode ser uma máquina de criação de versões, que a submissão não é a única saída. Isso significa que podemos tentar reativar nos jovens a ideia – e a prática – de que há um poder, o poder da vida, que é de cada um, com o qual se pode criar o mundo. É possível, através de um determinado ensino de filosofia, contribuir para o impulso dos jovens de criar seu mundo da mesma forma que nós, gerações anteriores, bem ou mal, criamos o nosso (p. 103).

Uma das propostas desta pesquisa é a de se trabalhar a Filosofia por meio da Literatura em quadrinhos. Por este motivo é que a análise textual descritiva das tiras cômicas da Mafalda sempre terá uma base conceitual filosófica e um olhar próprio ou singular do professor que as

analisa, também. Neste sentido, no resumo de seu artigo, Oliveira (2011) nos diz que a prática filosófica:

(...) é uma experiência singular, intransferível que precisa ser pensada, sentida, vivida; tem seu próprio tempo e envolve, constrói e transforma nossa subjetividade. Sair à procura das nossas palavras em filosofia significa, assim, eleger aquelas que podem nos ajudar a compor os sentidos daquilo que fazemos e pensamos, permitindo-nos um trabalho com o pensamento e suas formas expressivas, para além de sua dimensão técnica (p. 233).

Penso que toda prática filosófica proposta deve ser pensada e estudada prévia e cuidadosamente, para que não se torne uma atividade vaga e sem sentido.

Outra produção interessante e que cabe muito bem aqui, é o trabalho de Oliveira (1988), no qual ela dialoga Filosofia e Literatura, com base na obra de Clarice Lispector – confronto/encontro entre Filosofia e Literatura, analisando sua obra literária, mas que no meu entendimento, infere um olhar filosófico em suas análises. Oliveira diz que cabe ao crítico ter o cuidado ao identificar o que há de filosófico em suas obras e assim passar a seus leitores sua interpretação que será única sobre a mesma.

O mesmo acontece com Quino, acredito, ao ter escrito *Toda Mafalda*, pois há em sua obra uma crítica à situação política em Argentina naquela época e no mundo, de maneira geral, mas com um teor sociológico e filosófico como “pano de fundo”. Por esse motivo, meu trabalho com esta dissertação teve de ser cuidadoso na possibilidade de identificar o que há de filosófico nas tiras cômicas e ao mesmo tempo relacioná-lo aos conceitos que abordo e trabalho aqui.

3 O ENSINO MÉDIO E A FILOSOFIA - LEGISLAÇÃO ATUAL

Neste item, pretende-se explicar brevemente o que a LDB (Leis de Diretrizes e Bases), os PCNEM/Filosofia (Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio/Filosofia), os PCN+/Filosofia (Parâmetros Curriculares Nacionais + (orientações complementares para o Ensino Médio)) e as OCNEM/Filosofia (Orientações Curriculares para o Ensino Médio/Filosofia) dizem sobre o Ensino de Filosofia. Cabe mencionar que os documentos analisados neste item são anteriores à nova Lei no. 11.684/2008 que a descreveremos em seguida.

Na LDB atualizada, o artigo 36, item IV, diz que as disciplinas de Filosofia e Sociologia foram incluídas obrigatoriamente "em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei no. 11.684, de 2008)" (BRASIL, 2000, LDB, p. 19).

Ao mesmo tempo que foi revogada pela Lei no. 11.684, de 2008, especificamente referente ao item III do parágrafo 1o., relacionado aos conteúdos, metodologias e formas de avaliação que contemplava que o educando, ao término do ensino médio, demonstrasse "Domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania" (BRASIL, 2000, LDB, p. 19), segundo um profundo estudo de Montero (2014, p. 29) acerca do Ensino de Filosofia no Ensino Médio Brasileiro, esta Lei 11.684, que altera "o artigo 36 da Lei 9.394/96, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio" data de 02 de junho de 2008, e de acordo com Monteiro a lei anterior, ou seja, a Lei 9.394/96 era inócua, pois não definia a obrigatoriedade destas duas disciplinas (BRASIL, 2014, p. 27).

Ao se ensinar Filosofia entendemos que, ademais de seu imenso caráter formador que é indispensável e inerente à disciplina em questão, os PCN são enfáticos em defender o filosofar. E como se atinge o filosofar em uma sala de aulas no ensino médio? Isso vai depender da maneira com a qual o professor de Filosofia preparar, estudar e conduzir todo o arcabouço teórico proposto por ele e, juntamente com seus estudantes, conciliar teoria e prática.

Os PCN ressaltam a importância da Filosofia ser trabalhada no contexto interdisciplinar, porém penso que, desta forma, exige-se e espera-se muito da Filosofia para tudo. E para a Filosofia, nada?

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, OCEM, p. 15) dizem que a Filosofia é compreendida "como disciplina obrigatória no ensino médio" e

também pode dialogar com outras disciplinas a partir de "projetos transversais". Penso que esta pesquisa vai ao encontro do que se espera da disciplina Filosofia nas OCEM, pois foi pensada para contribuir com a formação dos estudantes do EM, mesmo porque a Filosofia é uma disciplina que engloba inúmeros temas para diversas reflexões e que podem ser tratados em sala de aula com os alunos.

Neste sentido cada docente deve se preparar para novos desafios e lançar-se ao desconhecido e possível universo pedagógico e filosófico. Destarte e fazendo aqui um adendo, urge novos estudos e pesquisas em Educação que cuidem, se preocupem e teorizem acerca do ensino de Filosofia e de como a disciplina está sendo levada às salas de aulas e trabalhada em sua prática. Penso e defendo que a prática filosófica docente deva ser objeto de muitos estudos e pesquisas futuros, especificamente, na área de Educação. A Educação básica deve ser alvo de aprofundadas investigações englobando todas as suas disciplinas sem distinção.

Ao ensino específico de Filosofia, segundo os PCN, toda atividade filosófica repousa, antes de mais nada, "em sua natureza reflexiva", que lhe é inerente. (p. 47). Não se pode pensar em Filosofia ou em filosofar, sem antes ao menos, refletir sobre algum fenômeno ou em um determinado conceito. Mas como levar reflexões filosóficas para as salas de aula? Quem é que determina o conteúdo e como o mesmo deve ser abordado em sala de aula?

Penso que cabe ao próprio professor de Filosofia tais escolhas, pois é ele próprio quem vai transmiti-los a seus estudantes. E é este docente que vai eleger algumas linhas filosóficas como base para sua atuação na prática com seus discentes.

Acerca das propostas dos PCN, penso que o referido documento é explícito em atribuir ao docente de Filosofia o desafio de realizar escolhas dentre as inúmeras linhas filosóficas e elaborar propostas e planos pedagógicos acerca do conteúdo a ser desenvolvido com os estudantes, claro que "ele só pode pretender ver bons frutos de seu trabalho docente na justa medida do rigor com que operar a partir de sua escolha filosófica" (BRASIL, 2000, PCN, p. 48).

As OCEM enfatizam a questão de que cabe ao docente profissional de Filosofia buscar alternativas para que sua disciplina alcance o devido valor que deva ter. É o docente quem deve estudar, encontrar ou elaborar materiais didáticos consistentes e relevantes e, conseqüentemente, meios pedagógicos ou estratégias pedagógicas para que seus alunos possam compreender a importância da Filosofia em seus mais de 2.500 anos e, principalmente, na atualidade como ferramenta indispensável nas questões práticas do dia a dia. O excerto abaixo diz o seguinte:

Considerando a reflexão acerca da Filosofia no ensino médio, cabe mencionar uma dificuldade peculiar: trata-se da reimplantação de uma disciplina por muito tempo ausente na maioria das instituições de ensino, motivo pelo qual ela não se encontra consolidada como componente curricular dessa última etapa da educação básica quer em materiais adequados, quer em procedimentos pedagógicos, quer por um histórico geral e suficientemente aceito (BRASIL, 2006, OCEM, 2006, p. 16).

Para os PCN+ (p. 42) como sugestões dos PCNEM, o escopo da Filosofia também está no filosofar, portanto cabe ao docente profissional de Filosofia encontrar e vincular Filosofia com Educação, pois este é o papel do professor de Filosofia na atualidade. Ou seja, este profissional deve inspirar seus estudantes a sempre conhecer sempre mais. Os alunos devem se espantar com os fenômenos para que busquem conhecer suas causas. Todos sabemos que esta não é uma tarefa fácil e simples, mas temos o dever, enquanto docentes que somos, de construir uma ponte entre nossos alunos e os conceitos filosóficos a serem trabalhados com estes em sala de aula.

Os PCN+ usam muito o termo “filósofo-educador” que o entendo como aquele docente que vai, por meio da Filosofia, auxiliar o discente a refletir sobre as questões acerca do mundo e também “a transformar a experiência vivida numa experiência compreendida. A função do filósofo educador é o de interventor, pois é ele quem vai fazer a mediação entre o conteúdo filosófico e o estudante” (p. 45). Os PCN+ dizem que a Filosofia é quem deve questionar sobre o que é a realidade representada por seus conceitos e quais “seus pressupostos” (p. 45).

De acordo com a formação cidadã de cada estudante ao final do ensino médio, o conceito de cidadania que os PCN querem que se propague nas aulas de Filosofia tem muito da concepção que o professor quer para si e que seja difundido aos estudantes. A cidadania deve abranger “estética, ética e política”. Como podemos ver, estas “(...) perspectivas entrecruzadas devem ser tomadas em conjunto, na medida em que cada uma delas implica, pressupõe e corrige as outras. Embora brevemente esboçadas, servem ao propósito de explicitar os critérios político-axiológicos **destes** Parâmetros Curriculares” (BRASIL, 2000, PCN, p. 49).

Agora sobre o que dizem os PCN (p. 64) com relação às competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia:

Representação e comunicação

- Ler textos filosóficos de modo significativo.
- Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros.

- Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo.
- Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.

Investigação e compreensão

- Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.

Contextualização sócio-cultural

- Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

Percebe-se que o papel do docente de Filosofia não é tão simples como parece, pois sobre si lhe cai uma incumbência de extrema relevância e responsabilidade no que se refere à formação filosófica de seus discentes. Destarte, a escola como um todo é um lugar onde se pode obter resultados consideráveis e com benefícios para seu alunado, pois como dizem Kohan e Waksman (1998), se trata de “uma instituição controle social e de formação” e que “produz e reproduz saberes e valores afirmados socialmente” (p. 85).

Neste sentido, não somente o professor de Filosofia pode e deve, evidentemente, contribuir para que isso aconteça, ou seja, as demais disciplinas como parte integrante dessa instituição devem trabalhar com o mesmo escopo contribuindo, também, para a formação de seus estudantes.

Montero (2014) acerca da Filosofia institucionalizada, diz que ela se transforma em “uma disciplina inserida em um determinado contexto ideológico e está sujeita a toda interferência dos discursos oficiais que refletem uma visão de mundo, um conjunto de valores, uma concepção de indivíduo e sociedade” (p. 53). Ou seja, a Filosofia, por se tratar de uma disciplina teórica e reflexiva, sem mencionar sua relevância ao contexto educacional, será sempre alvo de interferências por parte dos que gerem e regulam o sistema educacional.

3.1 Filosofia: o seu lugar na Educação (Ensino Médio)

A Filosofia não pode ser pensada apenas como uma disciplina que deve ser transmitida por meio de seu conteúdo histórico, pois seria um erro gravíssimo. A Filosofia deve ser trabalhada de maneira prática, partindo de um problema ou uma situação problema contextualizada e, a partir desse ponto, produzir-se-á um pensamento próprio, que podemos chamar de filosofar. Silvio Gallo (2005) nomeia este ensino de Filosofia como “ensinar o ato,

o processo de filosofar” (p. 18).

Gallo (2005), citando Douaillier, diz que todos os que se dedicam ao ato de ensinar Filosofia, de certa maneira o fazem a seu próprio modo e também por conta de ter uma referência que, provavelmente, foi seu mentor filosófico e que para poder ser autêntico e fiel à sua própria maneira de pensar, nega seu preceptor e seu legado, mantendo viva a “aventura filosófica” (p. 19).

O professor Gallo (2005) também aborda um aspecto relevante no que concerne ao ensino de Filosofia, pois destaca duas linhas de trabalho com as quais o professor deve lidar, a saber, o ensino por meio de conteúdos e o de competências e habilidades defendida nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Filosofia (p. 19). Quanto à segunda linha, Gallo (2005) enfatiza o risco que se corre em andar na contramão do filosofar, ou seja, corre-se o risco de se “desfilosofar” por falta de um teor filosófico característico (p. 19).

Ao se trabalhar com a Filosofia no contexto prático, ou seja, em sala de aula, o docente deve ter um olhar para além das palavras, para além dos conceitos. Há a necessidade de uma leitura dialética, ou seja, dialogar com o autor, opor-se criticamente a ele, levantar questões, suposições, criar sua própria tese etc. Isso está relacionado ao preparo das aulas, ou ao que antecede a prática. Aspis compreende a leitura filosófica como sendo uma reinvenção. Ela diz que é um dever “ler filosofia como se lê poesia, revivendo-a: ressuscitando-a, encarando-a, emocionando-se com ela, reinventando-a” (2004, p. 308). Para a mesma Aspis, Filosofia e filosofar querem dizer a mesma coisa.

Destarte, o ensino de Filosofia pode e deve ser tratado como relevante às questões referentes à nossa existência, pois como o próprio professor Silvio Gallo (2005) assevera, este:

(...) é um exercício de abertura de risco, de busca da criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício da pergunta e da desconfiança da resposta fácil. Quem não estiver disposto a tais exercícios, dificilmente encontrará prazer e êxito nesta aventura que é ensinar filosofia, aprender filosofia (p. 19).

Ou seja, o professor de Filosofia tem e deve saber que o ato de ensinar esta disciplina necessita muita dedicação, disposição e engajamento, para que não seja levado pela maneira ordinária e medíocre desse ensino. Penso que a criatividade é um elemento importante na questão de romper com paradigmas preestabelecidos. O docente deve sempre buscar novas formas neste processo de ensino-aprendizagem para que este não caia no comodismo e não se disponha aos exercícios ou questionamentos propostos por Gallo no que diz respeito ao

ensino de Filosofia.

Temos o dever de desatar-nos das amarras da sociedade capitalista, dos modelos que nos são impostos a cada dia, desse modelo de massa homogênea que querem que sejamos, sem desenvolvermos os nossos próprios pensamentos, nossas próprias ideias e opiniões. Segundo Aspis (2004), “o ensino de Filosofia como experiência filosófica pode desenvolver esse pensamento” (p. 309). Ou seja, se formos pensados pelos outros, pelas crenças, pelo sistema capitalista e não pensarmos crítica e autonomamente, jamais conseguiremos ensinar Filosofia ou a filosofar.

Uma questão relevante a ser respondida é o porquê da Filosofia no ensino médio, pois não basta apenas inserir a disciplina como uma obrigatoriedade, sem ao menos pensar o seu sentido. Uma justificativa dada é pelo fato de que o estudante tem o dever de aprender a ser crítico e outra é que a Filosofia dá acesso a diálogos com outras disciplinas, mas que Gallo (2005) as vê como um perigo, ou seja, parece-lhe “que a criticidade, embora seja uma das características da filosofia, não é sua exclusividade” (p. 20-21). Portanto, concordo com Gallo neste aspecto, pois uma justificativa de ensino de Filosofia enfatizando a criticidade do estudante, faz-nos pensar que as demais disciplinas não o fazem, o que é uma falácia.

A experiência filosófica inserida no contexto educativo, deve ser considerada como um trabalho sério entre o docente e seus estudantes. É uma construção a ser desenvolvida conjuntamente e de extrema relevância. Com diz Aspis (2004): “Dentro da ideia de experiência filosófica está a construção do aluno, criativamente por ele mesmo e também pelo professor. Não poderia ser de outro modo” (p. 309).

A Filosofia traz consigo toda uma história filosófica imensurável qualitativamente, pois grandes pensadores do passado e, ainda hoje, a colocam como indispensável em qualquer área em que venha a dialogar teórica e conceptualmente. Talvez, por isso, ela seja posta e vista como uma possível salvadora de muitos problemas concernentes à nossa Educação. Mas segundo Oliveira (2011): “A filosofia nunca precisou de um ‘para quê’ para existir, mas parece que em seu ensino costuma sempre haver uma aposta quanto às suas finalidades formativas” (p. 239).

O mesmo ocorre com a justificativa da interdisciplinaridade, encarregando a Filosofia como interlocutora entre as demais disciplinas.

Na questão de autonomia e independência que são atributos dados à Filosofia no contexto educativo, Danelon (2010) diz que:

Acreditar que a Filosofia, uma vez institucionalizada no aparato legal/burocrático do sistema de ensino, conserva, mesmo assim, total independência e autonomia é um olhar demasiado artificial que toma a Filosofia como o mais importante dos saberes e que se justifica por si mesma, além de denotar um romanticismo roussiniano (sic) que toma a tarefa de preceptor em Filosofia independente e desligada do meio social, muito mais próxima à luz de Rousseau, da natureza (p. 121).

Retomando a prática filosófica docente, mais especificamente o filosofar e a relação professor-aluno, bem como o escopo da Filosofia como disciplina no ensino médio, penso que é a partir de questões advindas dos alunos, de suas inquietações com base em exemplos concretos e com a mediação do professor, que se pode encontrar saídas e resoluções para os mesmos. E é nessas tentativas de resolver os problemas levantados, que se inicia o ato de filosofar, pois os envolvidos irão encontrar as saídas. Ou como Aspís (2004) diz, elas (as tentativas) de sair os problemas concretos, somente se darão "por meio da criação de conceitos" (p. 310).

Quando se trabalha teórica e empiricamente com conceitos, os alunos se envolvem e tentam chegar ao objetivo das aulas, ou seja, desenvolver ideias e pensamentos e encontrar possíveis caminhos para a resolução dos problemas planteados por eles. Mas há de se ter um extremo cuidado ao fazer esta "ponte" ao estudante, pois o trabalho pode cair na esfera do senso comum e de opiniões vazias, sem se chegar a lugar algum. Por isso penso que o professor de Filosofia, neste caso específico, deve estar muito bem preparado para que possa conduzir com competência e maestria este trabalho. Acredito que esse tipo de trabalho filosófico se não for pensado e executado sobre bases sólidas, o aluno pode ser influenciado pelo seu mestre ou pode ser induzido a seguir este ou aquele caminho, mas não por maldade do docente e, sim, por não proporcionar ao seu alunado subsídios à sua criação conceitual filosófica, pois o que se busca é o pensamento filosófico autônomo e responsável. O docente de Filosofia deve ter o agir e a postura filosóficos.

Ao lermos Aspís acerca das aulas de Filosofia, bem como um ambiente para o filosofar, percebe-se que as aulas, para ela, "têm como objetivo oferecer critérios filosóficos para o aluno julgar a realidade por meio da prática do questionamento filosófico e da construção de conceitos, por meio do exercício da criatividade e avaliação filosóficas" (2004, p. 310).

Penso que as aulas sendo dessa forma, há um pouco da presença da maiêutica socrática, pois o professor de Filosofia problematiza; ele não deve se defender professando sua Filosofia, mas é ele quem deve conduzir seus estudantes a buscar saídas para sua

problematização, encontrando possíveis soluções. Este docente deve ter o agir e a postura filosóficos. Por isso defendo a importância de uma boa formação e postura do educador que está em contato diário com seu alunado. Sua formação vai além do domínio e apropriação dos conteúdos. De acordo com Aranha (2011):

Esta competência é, sem dúvida, indispensável por significar a qualificação do professor, mas persiste uma outra exigência, a da sua formação pedagógica, de modo que a atividade de ensinar supere os níveis do senso comum, tornando-se uma atividade sistematizada. Mais ainda, o professor deve ter uma formação ética e política, já que ela vai educar a partir de valores e tendo em vista um mundo melhor (p. 9).

O professor deve estar atento para não influenciar seus alunos, pois a criação de conceitos e possíveis soluções, mesmo que limitadas, devem ser de responsabilidade de seu alunado. Aspís (2004) diz que o professor deve estar atento e ser um incentivador para que seus alunos se sintam estimulados, desafiados e comprometidos nesse novo filosofar (p. 311).

Sua prática filosófica diária, por meio das inúmeras experiências, faz com que ele se desenvolva e se forme a cada dia. Este filosofar faz com que o professor conheça seus limites sendo desafiado a cada dia a superá-los. A prática filosófica em sua ação, propriamente dita, não "é", pois como Aspís (2004) assevera, ela "está sendo". Há um movimento constante e infinito que nos leva a vários caminhos e a conceitos a serem criados, se não hoje, amanhã, talvez (p. 311).

Este movimento do filosofar dá espaço para que todos os alunos possam, de uma maneira ou de outra, contribuir com o grupo em um determinado momento e para uma determinada situação. Uma crítica à Educação contemporânea, que, no caso, sempre favorece este ou aquele aluno conforme suas competências e se esquece do movimento natural que é o aprender. Ao lermos Kohan, sobre este contexto, ele nos diz que:

A educação parece habitar uma ontologia contrária, na contramão desta ontologia deleuziana da imanência, do movimento, do singular não individual, da potência, do acontecimento. A educação é um mundo de transcendências, é sempre este e aquele mundo. É também um mundo de indivíduos, onde só conta se foi este aluno ou aquela aluna, João ou Milena, quem adquiriu tal competência, fez o dever de casa ou jogou o giz na professora. Não se trata de dizer ou não dizer João ou Milena, mas da importância que se dá ao dizer João ou ser Milena. E a educação é um mundo onde dizer João ou ser Milena, onde dizer e ser "eu", se toma cada vez mais importante. A educação é também a casa do ruim e do bom, permanentemente preocupada em saber se contribui para um mundo melhor ou pior. A educação supõe e afirma uma ontologia moralizante, transcendente, individual. Ela é a negação da vida singular, do acontecimento, da potência. A educação obtura os acontecimentos, é o reino

dos dualismos, dos modelos, da disciplina, do controle. (KOHAN, 2002, p. 126).

A educação sem pensamentos, reflexões e praticada erroneamente, acaba com qualquer ato de pensar. E de acordo com Kohan (2002), pensar, em realidade, “é pensar a diferença livre, a diferença sem sujeitos e objetos, o novo, a intensidade como pura diferença, o que não pode ser reconhecido nem reconhecível, num universo livre da unidade de sujeitos e objetos, um universo eximido de dualismos” (p. 127).

Outra crítica referente ao ensino de Filosofia na atualidade é feita por Calábria (2009) em seu artigo sobre a inclusão da Filosofia no ensino médio como um processo:

A postura de mera reprodução de ideias implementada no ensino de Filosofia em nossa região como se fosse um modelo acabado, onde é evidente o descaso com a competência em posicionar-se de modo autônomo em relação às filosofias, certamente deve ter suas origens na atitude imitativa ainda tão enraizada em nossos hábitos culturais. Nosso processo de ensino aprendizagem está impregnado por uma distorção que privilegia a simples assimilação enciclopédica de filosofias exemplares, que superestima o tratamento da História da Filosofia em detrimento do exercício da habilidade do filosofar de modo criativo (p. 102).

Uma etapa importante no processo de assimilação de conceitos filosóficos é o momento em que o estudante elabora sua dissertação acerca do conceito trabalhado durante as aulas. A escrita é importante para que o discente concretize um processo complexo de internalização de algo que veio sendo trabalhado em vários momentos.

Ao meu olhar, uma grande educadora, pesquisadora e especialista em Filosofia para crianças, mas que também tem muito a contribuir com o ensino para jovens e adolescentes é a professora Paula Ramos de Oliveira, da UNESP de Araraquara/SP. Oliveira também coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças – GEPFC que iniciou em 1998.

Sobre a escrita filosófica com crianças, ela diz que:

(...) requer, assim, uma memória do corpo, de um corpo que guarda o que é importante a si mesmo e que leva consigo suas partes mais jovens e as mais envelhecidas, suas partes mais suaves e as mais grosseiras, suas partes mais firmes e as mais flácidas, suas sensibilidades e insensibilidades” (OLIVEIRA, 2011, p. 236).

Penso que o trabalho com os adolescentes também exige muito do que assevera Oliveira ao se trabalhar a escrita com crianças.

Agora, relacionando a minha proposta de trabalho neste mestrado com algumas atividades propostas pela professora Oliveira, penso que as práticas desenvolvidas por ela têm

um pouco do que proponho como ensino de Filosofia. Nas palavras da professora:

(...) já produzimos curtas, músicas, jogos, fotos, diários de infância e enquetes sobre a nossa infância e também enquetes para crianças. Todas estas atividades (ou mesmo quando selecionamos algum “texto” produzido por outras pessoas), acredito eu, nos colocam em uma outra posição em relação à prática filosófica porque com elas estamos sempre à procura de pensar quem são essas crianças, qual a diferença entre criança e infância, o que entendemos como filosófico, qual a relação da filosofia com a arte, o que é fazer filosofia em contextos escolarizados e fora deles, como é fazer filosofia com crianças menores e maiores, entre outras questões (OLIVEIRA, 2011, p. 246).

Ao lermos Severino (2010), penso e concordo que o papel da Educação (especificamente o papel da Filosofia) neste período em que vivem nossos estudantes adolescentes, deve ser desenvolvido seriamente por nós, docentes profissionais e especialistas nesta área, quanto à formação destes jovens:

A formação integral dos adolescentes no Ensino Médio é atribuição do todo do currículo. No entanto, a Filosofia tem contribuição significativa a dar para essa formação. Daí decorrem a necessidade de um espaço significativo para componentes filosóficos no currículo escolar e um sério compromisso na prática pedagógica de seu docente e da equipe pedagógica da escola. Mas esta sua parte de responsabilidade não se reduz ao domínio de um acervo de conteúdos informativos, nem mesmo de um conjunto de determinadas habilidades lógicas. Não se trata de fornecer ao estudante uma erudição acadêmica, mas de ajudá-lo a desenvolver uma forma de apreensão e de vivência da própria condição humana, o amadurecimento de uma experiência à altura da dignidade dessa condição, experiência que possa contribuir para a condução de sua existência histórica. (p. 58).

Com Oliveira (2004), o pensar acerca de um tema em redor do ensino de Filosofia,

(...) implica necessariamente assumir uma postura frente ao próprio conceito de filosofia. Nada mais simples. Nada mais complexo. É assim que vejo a filosofia: como um campo de saber que precisa de sua própria negação para se afirmar, o que certamente nos leva sempre a várias outras negações (s/n).

Sendo assim, meu objetivo aqui como professor de Filosofia é contribuir de alguma forma com o ensino de Filosofia com uma abordagem distinta do que se vê normalmente hoje em dia. O trabalho que Oliveira desempenha com as crianças me faz acreditar que também posso alcançar um sucesso com minha proposta. Trabalhar as tiras cômicas da Mafalda com o escopo de conseguir transmitir conteúdos filosóficos de maneira distinta, pois se tratam de histórias em quadrinhos, está sendo uma experiência prazerosa, instigante e motivadora. Os temas e os conceitos propostos e trabalhados nesta dissertação, penso ir ao encontro do que a

professora Oliveira defende e acredita. Uma postura de responsabilidade que cada docente de Filosofia deve ter e assumir frente a suas escolhas enquanto professor desta área. Saber articular e propor meios para que seus alunos desempenhem as etapas com o objetivo final que é a dissertação filosófica, após passar por alguns momentos estudando os conceitos durante algumas aulas.

O ensino de Filosofia no ensino médio, como podemos ver, existe, está pautado e aprovado por lei. Portanto, o que pude constatar quanto à sua transmissão, é que depende muito das preferências e das linhas filosóficas com as quais o docente acredita e pretende trabalhar. Trata-se de um olhar mais individual por parte do professor de Filosofia e de sua sensibilidade ao levar este ou aquele tema a uma ou outra turma.

Penso que ao fazer com que o estudante entenda, compreenda e apreenda que Filosofia é o mesmo que filosofar e que se entreguem a este momento tão precioso, estaremos dando os primeiros passos para que o ensino de Filosofia se solidifique neste novo cenário educativo.

Parece que a Filosofia destoa de todos os padrões instituídos pela Escola e também de sua configuração disciplinar sempre presentes. Neste sentido, concordo com as dizes de Oliveira (2004):

(...) a escola cria modelos destituídos de sentidos; já a filosofia quebra modelos em busca de sentidos. A escola está interessada em respostas; a filosofia quer perguntar. A escola busca o igual, a padronização; a filosofia o diferente. A escola quer a construção; a filosofia prefere desconstruir (s/n).

É este desconstruir padrões prefigurados em busca de uma construção filosófica e, ao mesmo tempo original e pedagógica, que pretendo propor com este trabalho nesta dissertação. O diferente, o particular, os mais variados e distintos olhares dos estudantes tentando o filosofar à sua maneira, sem direcionamentos nem influência do docente. A busca por um construir o novo a partir do novo, do inédito juntamente com a filosofia de grandes pensadores como Foucault e Heidegger.

3.2 O papel das humanidades

Segundo Dussel (2009), as humanidades estão declinando “como eixo para a ação da escola, concebida como via para a realização pessoal e para a ascensão social” (p. 352). Muitas são as reclamações defendendo que isto vem acontecendo porque a escola deixou de desempenhar o seu papel que é o de preparar os seus alunos ou ensiná-los “para a vida ou para o trabalho, adequar-se aos novos tempos ou renovar sua proposta disciplinar” (DUSSEL,

2009, p. 352). Neste sentido, a escola vem sendo pressionada a oferecer subsídios aos alunos no que diz respeito à uma formação para a vida e ao mercado de trabalho, imputando às disciplinas humanas, um fracasso a este tipo de formação e, conseqüentemente, um desprestígio ou desvalorização das humanidades.

Penso que esta questão é muito pertinente, pois concordo em parte com Dussel (2009) quando diz que o avanço e a propagação tecnológicos e também a influência televisiva, modificam fortemente “(...) o panorama da cultura comum e de nossas ideias sobre o que se deve transmitir” (p. 354). Concordo em parte porque isto tudo causa uma preocupação, uma frustração e uma incapacidade por não saber como lidar com o novo quadro instalado. Mas o professor já vem sofrendo com tais mudanças, como diz a mesma Inés Dussel (2009), desde antes das décadas de 1930 ou 1940, no que se refere à crítica às humanidades. Isto ocorre mais por conta de uma “(...) democratização da cultura e da democratização escolar do que sua antagonista” (p. 354).

O filósofo e humanista espanhol Emilio Lledó (2009) diz que uma das dificuldades das propostas humanistas se deve por conta de seu entrave com as “chamadas Ciências da Natureza” (p. 91)¹³. Lledó (2009) acrescenta ainda que:

Na estrutura da sociedade contemporânea são a Ciência e a Tecnologia as que, ao que parece, modificaram os fundamentos sobre os que descansa a sociedade, e que mais colaboraram para seu progresso. Pelo contrário, as Humanidades se movem, ao que parece, em um espaço teórico, hoje mais que nunca, distante dos interesses concretos e imediatos dos seres humanos¹⁴ (p. 91).

Já na perspectiva filosófica, para FERRY (2008), as humanidades marcam ou coincidem com o nascimento da modernidade “fundada no homem, no sujeito, ou seja, justamente o que Descartes inaugura com seu ‘*Cogito*’” (p. 51).

Mas atualmente o cenário é outro quando o assunto é o papel das humanidades no ensino médio brasileiro.

Segundo um estudo feito por Montero (2016) em sua tese de doutorado, a pesquisadora elabora um quadro com uma síntese da legislação brasileira (as leis e suas principais características) com o qual pode-se identificar o papel das humanidades:

¹³ Tradução deste pesquisador.

¹⁴ Tradução deste pesquisador.

Quadro 1: Síntese da legislação brasileira

LEIS	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961	<ul style="list-style-type: none"> *introduziu a descentralização do ensino, permitindo, assim, que as escolas pudessem optar entre vários currículos; *estrutura do ensino secundário: dividida em dois ciclos, o ginasial e o colegial, o primeiro com quatro anos e o segundo com três; * ensino secundário estava basicamente centrado na formação humanística, voltada para a preparação da elite brasileira para ocupar as profissões consideradas dignas/nobres; tinha caráter clássico e científico, havia uma grande valorização do passado (dos clássicos) andando de mãos dadas com as ciências, que eram necessárias para o estudo da sociedade moderna. * a preparação para o trabalho ou ensino profissionalizante era destinação escolar e social reservada aos jovens das classes populares; * consagrou o princípio de equivalência entre o secundário regular (propedêutico) e o profissionalizante no que concernia ao direito de prosseguimento dos estudos em nível superior: não foi suficiente para diminuir a diferença de status e, na maior parte das vezes, de qualidade, entre os dois cursos;
Lei Federal nº5692, de 1971	<ul style="list-style-type: none"> * rompe-se com esse eixo humanista de ensino; *ensino médio passou a se caracterizar, obrigatoriamente, pela formação profissional, como ensino técnico e profissionalizante, demonstrando a ênfase dada pelo legislador à educação como <i>investimento para o desenvolvimento</i> e como <i>habilitação para o trabalho</i>; * ensino profissionalizante já não era “exclusividade” das classes menos abastadas; * valorização das áreas tecnológicas, em detrimento da formação geral e da gradativa perda de status das humanidades e ciências sociais; * o sistema educacional não-universitário ficou constituído da seguinte maneira: 1) ensino de 1º grau, com 8 anos de duração, destinado a crianças de 7 a 14 anos; 2) ensino de 2º grau, com 3 anos de duração, destinado a jovens de 15 a 17 anos, com profissionalização obrigatória; * o até então chamado de <i>Ensino Secundário</i> (que era composto pelos 04 anos de ensino ginasial e 03 anos de ensino colegial) ficou restrito ao Colegial e passou a se denominar <i>Ensino de 2º grau</i>, com 3 ou 4 séries anuais. O curso ginasial (curso que também compunha o secundário) incorporou-se às 04 séries do Ensino Primário, compondo o que passou a ser denominado de <i>ensino de 1º grau</i> e a ter a duração de 08 anos. O termo <i>ensino secundário</i> não mais aparece a partir desse momento; *sob o signo do desenvolvimento realizou-se a inclusão de <i>disciplinas técnicas</i> no currículo dos então <i>ensino de 2º. Grau e séries finais do ensino de 1º. grau</i>, o que exigiu a exclusão de outras, de caráter humanista, a exemplo da Filosofia.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.	<ul style="list-style-type: none"> * amplia a escolaridade obrigatória, pública e gratuita; * o Ensino Médio (antigos Secundário/anos 1960 e 2º. Grau/anos 1970) passa a fazer parte da formação básica obrigatória, ampliando-a, assim, de 08 para 12 anos de estudo; * o que foi chamado de Ensino de 2º grau pela Lei n.º5692/71, passa a ser chamado, a partir da LDB de 1996, de Ensino Médio, e corresponder à etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos. * formação técnica não mais possui caráter obrigatório, mas passa a ser um curso optativo, complementar, paralelo ou sequencial ao ensino médio, exigindo matrícula diferenciada. * o novo ensino médio deveria ter uma estrutura curricular única em todo o território nacional, permitindo-se, no entanto, que 25% da grade curricular ficasse sob a responsabilidade de cada escola, variação esta, destinada às especificidades regionais ou locais * ideologia do capital humano; * meritocracia; * orientação para uma formação geral e polivalente, capaz de fomentar a aquisição de competências gerais e transferíveis; * nova estrutura curricular, baseada no desenvolvimento de competências básicas, com ênfase em uma metodologia que privilegia o <i>protagonismo do aluno</i>, a <i>integração entre as disciplinas</i> e a <i>contextualização dos conteúdos disciplinares</i>; * atrela a educação escolar à preparação para o trabalho.
Parecer CNE/CEB nº 15, de 1998 e Resolução CNE/CEB nº 03, de 1998.	<ul style="list-style-type: none"> * Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio * organização e estruturação do currículo, não mais em disciplinas, mas sim em áreas do conhecimento: Linguagens, códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. * atrela a educação escolar à preparação para o trabalho; * principal função do Ensino Médio é a preparação para o trabalho, e é esta preparação que dá significado às aprendizagens da escola média; * valorização do papel dos sistemas de ensino na produção de um conjunto de saberes e competências metodológicas gerais;

Fonte: MONTERO, M. F. A. G. *As humanidades sitiadas: estudo comparativo sobre o ensino da Filosofia no currículo e na percepção de alunos e professores do ensino médio brasileiro e do bachillerato espanhol*. 2016. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016, p. 87-88.

Considerando os dados da síntese acima, existe uma forte ênfase na preparação do aluno ao mercado de trabalho, ou seja, a educação média se volta em preparar ou educar seu alunado, especificamente, para esta finalidade. Nesses moldes o papel das humanidades tende a se desvalorizar, ou melhor, a não ocupar destaque neste novo cenário educativo.

Uma das causas dessa desvalorização das disciplinas humanas neste novo formato é que elas não contribuem para a formação mercadológica e tampouco para a vida do formando, o que me parece um enorme equívoco, pois o pensar ou o saber pensar com base nas humanidades, pode contribuir satisfatoriamente na formação de qualquer cidadão e, conseqüentemente, para o mercado de trabalho.

De acordo com Montero (2016):

(...) a escola e junto com ela a transmissão de todo um cabedal cultural produzido pela humanidade estão “sitiados”. Nesse cenário, em que as humanidades sofrem uma constante crítica por não serem “úteis”, não é de se espantar que haja essa dificuldade em se definir objetivos próprios de uma disciplina “humana”, como a Filosofia (p. 177).

O professor de Filosofia, que é o que nos interessa aqui, é quem deve dar a devida importância ao papel das humanidades, pois é ele o protagonista em suas aulas e é ele quem pode e deve transformá-las e valorizá-las.

Nóvoa (1999), ao alertar-nos para uma educação voltada à “tecnologização do ensino” diz que “O reforço de práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência, parece ser a única saída possível” (p. 18).

É neste contexto que defendo que a Filosofia pode e deve ser trabalhada lado a lado com a educação. Acredito que o conhecer ou o adquirir conhecimento por meio da educação, é procurar entender a essência das coisas e se tornar uma pessoa melhor, rompendo, assim, com os esquemas e os preconceitos de nossa sociedade.

Retomando a pesquisa de Montero (2016), de acordo com entrevistas que ela fez com alguns professores, a atitude desses docentes de Filosofia é a de um trabalho nos moldes do sistema que eles mesmos criticam:

(...) é de que a tendência que parece estar sendo priorizada na disciplina, principalmente no caso brasileiro, é a de se ensinar a Filosofia como processo, que é posta em prática por meio da realização de debates, discussões e reflexões sobre temas atuais e que sejam de maior interesse dos alunos (p. 242).

É interessante enfatizar aqui que o que busco com esta minha dissertação é repensar

novos meios para que o docente de Filosofia não fique preso ao que sugerem os PCN, PCN+ ou a qualquer tipo de lei que o paralise e o faça cumpridor de papéis, tão somente.

4 A PROPOSTA E ARGUMENTOS PARA SUA JUSTIFICATIVA

A proposta inicial era de se trabalhar com estudantes do Ensino Fundamental II (faixa etária entre 11 e 14 anos), mas optei pelo Ensino Médio em comum acordo com a minha orientadora no sentido de já existir a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e, também, por não haver tantas investigações neste contexto. Os alunos estão mais maduros (faixa etária entre 15 e 17 anos) e podem assimilar melhor as propostas de Filosofia defendidas aqui. Mas qual é o cenário atual de docentes e discentes na Educação atual? Houve muitas mudanças desde sua institucionalização? Os professores e alunos são os mesmos? E o ensino-aprendizagem?

Percebe-se que hoje em dia há uma série de atributos, habilidades e competências exigindo grande esforço dos docentes, principalmente, nas mais variadas relações diárias com os discentes, o que pode dificultar, penso, o relacionamento entre professor e aluno.

Por outro lado, Charlot defende que o que dificulta a relação ensino-aprendizagem/ professor-aluno é que perdeu-se o prazer pelo saber por ambas as partes. Existe, pelo lado do professor, uma exigência por força e poder de seu cargo e, pelo lado do estudante, talvez um desinteresse em aceitar e apreender tudo o que lhe é transmitido durante as aulas. Sendo assim, Charlot (2000), nos convida para uma profunda reflexão:

O que possibilita, portanto, o uso da razão mesmo se tomada classicamente, é a relação que vamos estabelecendo com o saber, identificado pelas figuras do aprender. Não há, nessas condições dadas, a tradicional hierarquia entre Saber (soberano) e aprender (subordinado). Há sim um entrelaçamento entre essas categorias de tal forma que o saber-objeto passe a ser uma das infinitas formas do aprender. O aprender identificado com as esferas de saberes propicia a relação que queremos com o mundo, conosco mesmos e com os outros (p. 294).

É exatamente com a proposta de estabelecer condições favoráveis para que os estudantes consigam compreender e assimilar a relevância do saber na educação formal, ou seja, nas salas de aulas, que poderemos avançar para um ensino de melhor qualidade, com sentidos e objetivos bem delineados.

Charlot defende que o saber não deve ser tratado no plano individual e desvinculado do real, tampouco deve ser padronizado, pois seria um equívoco se assim o apreendêssemos e o aplicássemos. Ele ainda acrescenta que:

(...) é justamente a quebra com o padrão tradicional da pesquisa direcionada, intencional, que garante a complexidade das relações que estabelecemos com o saber e as figuras do aprender. Possibilita ainda perceber que não há

mesmo ‘fracasso escolar’ determinado enquanto objeto, pois fracassos e sucessos são formas de relação que estabelecemos com o saber, não podendo ser quantificados ou tomados como absolutos. Estudamos sempre relações com o saber, no máximo (CHARLOT, 2000, p. 294-295).

Cabe aqui uma sensibilidade do docente em buscar compreender a importância das relações com o saber. Charlot (2000) não se preocupa com o preparo das aulas, mas, sim, com “o preparo para todas as relações” (p. 295).

Para compreendermos melhor, Charlot (2010) é contra qualquer prática tradicional e hierárquica e que coloque a relação professor-aluno, ensino-aprendizagem (saber) a perder. Em uma entrevista concedida a Teresa Rego e Lucia Bruno, ele nos diz o seguinte a este respeito: “O professor tem práticas basicamente tradicionais porque a escola é feita para ter práticas tradicionais: tempo e espaço fragmentados, formas de distribuir os alunos de acordo com a sua idade e, sobretudo, avaliação individual que gera uma hierarquia” (p. 150).

O que pode-se apreender acerca do pensamento de Charlot é que o saber e suas relações podem trazer aportes à Educação enquanto instituição de ensino e cabe ao professor fazer com que isto se torne realidade. O docente educador deve preparar suas aulas, mas o objetivo maior e mais importante é ele preparar as relações com o saber.

Segundo Fanfani (2000), um momento que merece destaque é o da massificação escolar, pois:

(...) está acompanhada de uma mudança muito significativa na morfologia social dos alunos. Não só os adolescentes e jovens que se escolarizam são mais, mas são diferentes. Por um lado, ingressam os que tradicionalmente eram excluídos. Aos “herdeiros e bolsistas” se somam o grosso da população. Ou seja, somam-se os filhos dos grupos sociais subordinados das áreas urbanas primeiro e das rurais depois. Estes recém-chegados ao ensino médio trazem consigo tudo o que eles são como classe e como cultura (p. 2).

De acordo com Fanfani (2000), os estudantes de hoje e de qualquer lugar são bem diferentes dos primeiros. “As grandes mudanças nos modos de produção, as mudanças na estrutura social e familiar, as transformações no plano das instâncias de produção e difusão de significados (a cultura) afetam profundamente os processos de construção das subjetividades” (p. 2).

Ao abordar o ensino médio na atualidade, Fanfani nos diz que este é bem diferente do que no princípio ou no início de sua criação que era para os filhos dos poderosos e alguns de classe baixa, mas que ganhavam bolsas por seus próprios méritos.

Hoje, o ensino médio é mais do que isso. Na verdade, é outra coisa. Trata-se da última etapa da escolaridade obrigatória. Vale não só como etapa para os

estudos superiores (valor que conserva), mas é algo como o novo teto da escolaridade obrigatória que em todas partes tende a se prolongar até os 17 ou 18 anos da vida dos indivíduos. Nas condições atuais, o chamado ensino médio é um ensino “final” para a maioria da população e um momento de um processo de formação que tende a se prolongar, sobretudo, no arco de vida das pessoas (educação permanente) (FANFANI, 2000, p. 3).

Neste formato os jovens não têm escolhas, pois há obrigatoriedade deste ensino, não dando-lhes outras opções, ou seja, “as famílias e os jovens devem saber que ir ou não à escola, ao menos teoricamente, já não é uma questão de escolha” (FANFANI, 2000, p. 4).

O que Fanfani quer nos mostrar com suas pesquisas quanto aos jovens e sua escolarização, é que eles são pertencentes a variados grupos sociais e culturais, e que trazem consigo uma carga experiencial histórica que, no contexto escolar, dificulta-se muito para que a relação com os professores e com o saber seja efetivamente consistente. Fanfani (2000) defende que haja um equilíbrio de poderes, pois atualmente, “os agentes pedagógicos (professores, diretores, especialistas etc.) não garantem a escuta, o respeito e o reconhecimento dos jovens” (p. 11).

O que se conclui, então, é que o contexto escolar passou por muitas gerações e modificações desde seu início e penso que haja a necessidade de algumas alternativas na qual todos os principais atores estejam envolvidos, objetivando uma melhor Educação para esses jovens. Acredito, ainda, que esta proposta de se trabalhar com os estudantes do ensino médio tenha a ver com tais alternativas ou novos formatos pedagógicos que favoreçam o ensino-aprendizagem, pensando sempre na boa relação entre professor-aluno, pois o objetivo aqui é o professor de Filosofia conseguir desenvolver seu trabalho, envolver seu público, construir uma boa relação com os estudantes e, conseqüentemente, com o saber ou conhecimento filosófico.

4.1 O porquê desta proposta

A proposta surge de um interesse em contribuir para o ensino de Filosofia. De que maneira e por quê? Acredito que hoje em dia o cenário educativo e também a prática pedagógica devem caminhar lado a lado com a tecnologia. Lledó (2009) diz que numa “cultura como a atual na qual foram radicalmente revolucionadas as estruturas da comunicação e a apresentação da realidade, parece como se a pedagogia e a metodologia

educativa tivessem conservado um modelo artesanal anacrônico” (p. 262)¹⁵. O que Lledó nos diz, penso ser muito pertinente, pois a pedagogia e a metodologia não caminharam na mesma velocidade do que é o universo atual dos nossos jovens discentes, do que é a cultura tecnológica atual. Mas a Educação deve acelerar ao passo da tecnologia? Acredito que não, mas ela tampouco deve permanecer onde está, esperando que algo aconteça.

Sendo assim, os jovens adolescentes se acostumaram com a dinâmica de executar várias tarefas ao mesmo tempo e de maneira extremamente rápida, como acontece com os vídeos, por exemplo. Mas será que com a Filosofia isto funciona? Dussel (2009), ao citar Steiner e Ladjali, diz que “a escola deve oferecer tempo, paciência, lentidão, silêncio (...)” (p. 360). A atenção desses jovens deve ser preenchida com atividades voltadas e contextualizadas ao seu modo de vida enquanto adolescentes que são, mas que não seja de maneira apressada e veloz. Por isso, penso que os docentes poderiam tentar novos formatos para suas práticas, provocando também em seus estudantes, um interesse para um novo conceito de ensino-aprendizagem, porém, sem um tempo cronometrado.

Com relação ao pensar com um tempo marcado, Oliveira (2012) nos diz o seguinte:

Nas aulas de Filosofia com crianças, podemos cometer também alguns atropelos quando enfatizamos uma dimensão técnica na investigação filosófica, ao querer que a discussão avance a qualquer custo, com o professor usando e estimulando seus alunos a usarem o que entende como “ferramentas do pensar”, caminhando sempre para frente, como se o pensamento não precisasse também de paradas e recuos e, sobretudo, de um tempo e de uma experiência subjetiva que, de fato, não são iguais para todos (p. 67).

Claro que o contexto é outro, são aulas de Filosofia para crianças e que demandam um tempo maior para exercer um pensamento filosófico. Mas será que somente as crianças necessitam de um tempo estendido para o saber pensar, sem ser linear? Os adolescentes do ensino médio também não necessitam desse exercício defendido pela pesquisadora, com as paradas e os recuos para pensar filosoficamente? Acredito que sim, pois o pensamento filosófico, em qualquer idade, não pode se sujeitar a um pensar que seja técnico e linear. Ou seja, pensando especificamente em um texto filosófico, a cada releitura desse texto, pensamos e refletimos distintamente das outras feitas outrora.

Desta maneira, penso que uma pesquisa como esta pode servir de exemplo e também proporcionar possíveis debates referentes à mudança de postura e de ação pedagógica, superando e melhorando a relação docente-discente e a relação com o conhecimento.

¹⁵ Tradução deste pesquisador.

No meu entender, tudo que possa facilitar e melhorar o relacionamento professor-aluno e conteúdo-receptividade por parte dos discentes, deve ser levado em consideração por sua relevância didática. Se queremos e nos dedicamos a despertar em nossos estudantes a criticidade, por que não criarmos meios e mecanismos para que essa absorção natural crítica aconteça?

Como professor de Filosofia, defendo a inovação em alguns momentos pontuais para que as aulas deixem de ter aquele clichê de que são sempre chatas e que não despertam o interesse por parte dos estudantes em querer aprender e apreender o conteúdo passado pelo professor.

Destarte, por eu ter abordado em minha especialização um ensino de Filosofia, ou melhor, uma abordagem de alguns conceitos filosóficos para aulas de Filosofia utilizando algumas tiras cômicas da Mafalda, pensei em dedicar-me a uma investigação teórico descritiva mais aprofundada neste mestrado.

Como já foi mencionado, nos dias atuais os nossos jovens são considerados a geração dos vídeos, onde tudo tem que ser rápido, empolgante e envolvente. Desta forma, penso que que as histórias em quadrinhos e em tiras, que exigem um tempo curto de leitura ou uma leitura menos extensa, porém que demandam um momento e um movimento cognitivo singular na vida dos estudantes, seja uma real possibilidade de conseguir melhorar a atenção e o interesse desses jovens, mesmo porque a Filosofia em si é considerada uma disciplina que exige e demanda muitas leituras e que nem sempre são empolgantes e envolventes. Por isso acredito que o contexto escolar pode e deve proporcionar esse tempo para o novo estudante. Pois, de acordo com Dussel (2009):

Diante da aceleração dos tempos, da pressão da performance, da demanda de se reinventar e se autodesenhar todo o tempo, a escola pode oferecer um contexto onde se possa repousar “no outro”, numa herança acumulada, num saber que o outro nos oferece, num espaço onde se possa errar e voltar a provar sem maiores consequências. Tudo isso é um dom a ser oferecido às novas gerações (p. 360).

Estamos diante de jovens adolescentes, cuja geração está distante de gerações passadas. Esta juventude não vai à escola sem saberes, sem ter conhecimento e tampouco sem ter tido nenhum tipo de experiência de vida, pois aprendem com as novas tecnologias e no contato com os adultos, devido à nova educação em família. O que não acontecia antigamente, pois “(...) Desde o século XVII até meados do século XX o mundo dos adultos havia criado uns espaços próprios de saber e de comunicação dos quais mantinha as crianças

separadas (...)”¹⁶ (BARBERO, 2002, s/n). Só recentemente este conceito mudou, ou seja, a partir de meados deste século os adultos se aproximaram das crianças, pois a televisão fez com que esta transformação acontecesse. Segundo Barbero (2002), agora os adultos se viram na necessidade de acompanhar mais de perto o que seus filhos andam fazendo e vendo na TV, ou seja, a educação não está somente na relação parental e sua autoridade enquanto responsável que lhe é devida, mas em filtrar, também, tudo o que a criança aprende e apreende dos programas televisivos. A televisão é bem mais atrativa e serve de acesso ao mundo ou à atmosfera dos adultos. A Educação escolar deve aprender a receber estes jovens e contribuir para que eles melhorem, não somente seu futuro, como também, o futuro de toda uma população. Sobre este aspecto, Barbero (2002) entende que:

(...) os jovens constituem hoje o ponto de emergência de uma outra cultura, que rompe tanto com a cultura baseada no saber e na memória dos anciãos, como naquela cujos referentes ainda que movediços ligavam os padrões de comportamento dos jovens aos de pais que, com algumas variações, tomavam e adaptavam os dos avós (s/n)¹⁷.

O mesmo autor destaca a mudança de cultura pela qual estes jovens estão passando. Em decorrência disso, urge uma compreensão minuciosa nos vieses antropológicos e sociológicos devido às grandes transformações que vêm ocorrendo no contexto adolescência.

A escola, enquanto instituição de ensino e responsável por transmitir a educação formal, deve estar atenta a essas mudanças para que não haja um desconforto maior entre as novas gerações de estudantes e as dos nossos docentes. Isso quer dizer que devemos aprender com os jovens também e, a partir desta consciência, elaborar meios para que os aulas sejam e fiquem mais interessantes e atrativas, aproximando-se da atmosfera juvenil atual.

É importante enfatizar aqui que, segundo Barbero (2002), vivemos um momento novo de socialização no qual nem família consegue estabelecer uma conexão de educação com seus filhos que seja um padrão, nem a escola pode e deve se considerar que é a única fonte de conhecimento e de saber para a juventude de hoje. O livro não é a única via de acesso ao saber e tampouco “é o centro que articula a cultura”¹⁸ (s/n).

Penso que a proposta para esta dissertação de mestrado foi pensada exatamente neste sentido, ou seja, no sentido de uma reformulação pedagógica, na maneira distinta de abordagem de um assunto, que neste caso específico, é a de se trabalhar conceitos filosóficos por meio de histórias em quadrinhos nas aulas de Filosofia.

¹⁶ Tradução feita por este pesquisador.

¹⁷ Tradução feita por este pesquisador.

¹⁸ Tradução feita por este pesquisador.

Um trabalho distinto e que podemos tomar como exemplo é o do filósofo e educador Sérgio A. Sardi, com seu livro *Ula: brincando de pensar* (2015). Trata-se de uma menina que se questiona e questiona tudo e todos ao seu redor, a todo instante. Ula vive situações de curiosidade e espanto, envolvida em temas e conceitos filosóficos muito relevantes, a saber: angústia, liberdade, existencialismo, mundo das ideias etc.

Portanto, são pequenas ou grandes ações por parte de alguns professores, como no caso do professor Sardi com sua Ula, que novas pesquisas acerca dos processos de ensino e seu desenvolvimento na prática acontecerão. Pois somente desta forma, com novas investigações deste tipo e com a adesão de outros companheiros da mesma e de outras áreas é que podemos contribuir ainda mais com a educação deste nosso país.

Este tipo de trabalho também contribui para que o professor saia do anonimato que é sua sala de aula, que sua profissão tenha maior reconhecimento e que busque e compartilhe tentativas de melhorar o ensino de Filosofia. Sobre este aspecto, discorre Gauthier (2006) que:

(...) a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo de sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente (p. 33).

Concordo com Gauthier, pois penso que o docente profissional tem o dever de compartilhar seu trabalho quando vem dando certo. Nenhum dos colegas profissionais ter acesso a um bom trabalho desenvolvido em sala de aula, por este não haver sido divulgado e compartilhado por quem o executa, permanecendo no anonimato da sala de aula, penso que é um grave erro para o desenvolvimento e crescimento da profissão docente. As experiências bem sucedidas são sempre bem-vindas, pois somente a partir do aumento de pesquisas e de sua divulgação é que podemos nos fortalecer enquanto docentes realmente preocupados com a melhoria de nossa Educação como um todo.

Mas qual a potencialidade que existe nas tiras cômicas da Mafalda para o ensino de Filosofia? Penso que a resposta tenha muito a ver com aquilo que leitor assimila ou apreende do texto naquele momento, ou seja, há uma relação entre texto e leitor.

Acerca desta discussão, a professora e educadora Oliveira (2011) nos brinda com seu aporte:

Interessa-nos, aqui, pensar o texto no ensino de filosofia: aquelas palavras que chegam à sala de aula e com as quais se acredita que seja possível filosofar. Pode ser um texto de um filósofo e, nesse caso, supomos que seja um texto filosófico. Só supomos, pois há quem defenda que não existem textos filosóficos, uma vez que a dimensão filosófica apareceria apenas na relação que temos com esses textos. Também esta questão gostaríamos de problematizar (p. 36).

Ao lermos o excerto de Oliveira, percebe-se que há quem acredita que existam textos filosóficos, como também quem não acredita. Penso que compete ao professor de Filosofia apreender o que há de filosófico nos textos que venha a ter contato, independentemente de serem considerados filosóficos ou não. E também que existem tempos e tempos, ou seja, como professores de Filosofia, não podemos esperar o mesmo tempo de entendimento, compreensão e apreensão por parte de nossos alunos e de maneira homogênea, pois cada pessoa, cada estudante tem o seu tempo de resposta para uma atividade filosófica em particular. É por meio da relação com os textos e de sua sensibilidade naquele momento da leitura que o docente pode pensar em ideias para se trabalhar alguns conceitos da Filosofia. É desta forma que eu vejo e interpreto a possibilidade do filosofar.

Oliveira (2011) acrescenta:

Em uma aula de filosofia o professor diz da sua relação com esse saber e a maneira como se relaciona com ele diz exatamente sobre uma atividade específica: a do filosofar. Aqui já há um texto. Não se trata de um texto escrito e talvez, por isso, não seja tão fácil de reconhecê-lo como um texto de Descartes ou de Sartre. Trata-se de um texto que costuma se cruzar com outros textos, estes últimos sim com palavras escritas e, portanto, com palavras que podem se cristalizar para mais ou para menos, dependendo do modo como o conteúdo foi desenvolvido na escrita e também da leitura que se fizer dele. Está em jogo a experiência da escrita. Está em jogo, igualmente, a experiência da leitura (p. 38).

A experiência da leitura e da escrita depende muito de cada docente em particular. O que lê, se escreve ou não e, se escreve, como escreve. O ensino de Filosofia e seu sucesso dependem de saberes e experiências particulares de cada docente profissional. Destarte, os aportes deste profissional vai depender dos fatores elencados acima e de como pretende conduzir seu trabalho como docente de Filosofia.

Desta maneira, será que Quino, o criador de Mafalda, teve alguma intenção de cunho filosófico ao escrever suas tiras? A esta pergunta não podemos responder que sim, mas certamente ele teve uma intenção crítica ao escrevê-las. E como já foi explanado acima, o teor filosófico de um texto ou de uma obra literária, seja qual for seu estilo, depende de cada leitor

especificamente e também de sua relação com o saber ao ler aquele texto. Já que estamos tratando do ensino de Filosofia, é por meio do docente em contato com os mais variados textos, que também acontece essa relação com o saber. Este profissional também depende de seu olhar experiente e de relação com a Filosofia para encontrar algo de filosófico em uma obra literária.

Em um artigo abordando a obra de Clarice Lispector em um diálogo filosófico, a autora Oliveira (1988) nos diz que:

Afirmar, porém, que a ficção clariceana está estreitamente vinculada e aparentada à filosofia não nos leva a concluir que o critério de avaliação de sua obra literária esteja nas suas intenções conscientemente filosóficas. Ao contrário, Clarice nunca esteve preocupada em fazer de sua arte um instrumento deliberado com a intenção de se veicular as duas coisas literatura e filosofia, como fez Sartre, por exemplo (p. 75).

Um trabalho como este de Oliveira (1988) vem ao encontro do que defendo como busca do teor filosófico na obra de Quino em *Toda Mafalda*, ou seja, o olhar singular na compreensão e apreensão de uma obra literária ou não vai depender da relação, como já dissemos, entre leitor e texto ou obra. Torna-se uma tarefa difícil concluir que este ou aquele autor escreveu uma obra literária ou de outro tipo com teor filosófico.

Oliveira (1988) em outro momento nos diz:

Definida pela crítica em geral como uma produção literária altamente metafísica, a obra de Clarice procura muito mais interrogar o mundo e nele a própria condição humana, do que simplesmente narrar e contar histórias apenas imagináveis. Sob este prisma a autora pode ser definida como uma ficcionista-filósofa já que, ao longo de seu percurso criativo, buscou incansavelmente compreender-se e explicar-se na existência (p. 71).

Neste sentido, penso que todo texto ou obra literária possa, em algum momento, conter elementos filosóficos e que, reitero aqui, vai depender da sensibilidade do docente de Filosofia conseguir conectar um tema ou um conceito à obra ou ao texto para, em seguida, preparar suas aulas e trabalhar com seus estudantes, construindo um novo filosofar.

4.2 A escolha dos conceitos

O momento de eleger quais os conceitos que seriam analisados por mim, foi devido, primeiramente, por já haver tido o contato e a experiência em minha especialização *latu senso* de ler mais profundamente o livro de Michel Foucault, *Microfísica do Poder*, no qual o

filósofo francês se debruça para discorrer sobre o poder e o micropoder. Segundo Foucault, o poder exerce uma função disciplinar e ordeira e, diferentemente do senso comum que acredita que o poder é aquele que nasce de ou reside em uma esfera maior ou macro, como por exemplo, o poder governamental, ele está inserido em todas as camadas sociais e em todos os lugares, a saber, nas famílias, nas escolas, nos clubes, nas igrejas, no ambiente de trabalho, entre colegas e amigos etc. Desta maneira, penso que este seja um tema muito relevante para ser discutido com jovens adolescentes do Ensino Médio nas aulas de Filosofia.

Agora, a escolha por estudar e trabalhar aqui a autenticidade e a inautenticidade, conceitos estudados pelo filósofo alemão Martin Heidegger em seu livro *Ser e tempo*, foi pela minha proximidade e por um gosto em particular que tenho pelo tema, pois a filosofia existencialista muito me encanta, apesar de Heidegger haver rejeitado a denominação de filósofo existencialista. Outra justificativa é, também, pelo fato de eu haver passado pela licenciatura sem vê-lo com profundidade e, sim, muito superficialmente. Outro motivo é que muitos o consideram como sendo “o filósofo do século XX” e, só por isso, penso ser de extrema relevância para esta dissertação de mestrado poder trabalhar alguns de seus conceitos filosóficos.

4.3 Sobre os conceitos “poder” e “micropoder”

Michel Foucault em seus estudos sobre a organização social de poder renovou-se, pois o poder não está centralizado na esfera política ou nas mais distintas formas de sua representatividade. Este poder está diluído e disseminado por todos os domínios e contextos de nossa sociedade. Destarte, o filósofo francês conclui que o poder disseminou-se em vários, denominados por ele como micropoderes.

O filósofo francês se debruçou em entender e compreender esta nova manifestação do poder por conta organização recente que se instala na sociedade, ou seja, o macropoder não é seu objeto de estudo, mas, sim, o micropoder que se espalhou por todos os cantos de nossa sociedade. A este respeito, Cotrim e Fernandes (2010) dizem que os poderes são “exercidos por uma rede imensa de pessoas que interiorizam e cumprem as **normas** estabelecidas pela **disciplina social** – os pais, os porteiros, os enfermeiros, os professores, as secretárias, os guardas, os fiscais etc” (p. 285).

De acordo com os estudos históricos de Foucault referentes ao tema em questão, houve, no século XVIII, um investimento por parte do poder no próprio corpo e, por conseguinte, a consciência e o domínio do mesmo. O corpo foi dominado por um poder

instalado na mente das pessoas impulsionando a uma busca desmedida de alcançar um corpo perfeito, ou seja, o poder que se mostra nesta situação é o poder velado e faz com que essas pessoas sejam condicionadas a fazê-lo sem nenhum sentimento de prazer ou por saber e compreender que pode fazer bem à saúde, mas sem exageros. Trazendo para os dias atuais, estamos cansados de ver exemplos de pessoas que querem e desejam, insistentemente, um corpo perfeito, porém, para tê-lo, não medem esforços para que seus objetivos sejam alcançados, mesmo que tenham que passar por um procedimento invasivo, como uma cirurgia plástica sem necessidade alguma. Sobre este contexto, Foucault (2013) assevera que “O poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo...” (p. 235). Aqui exposto na mente, das pessoas. A dominação que o poder exerce sobre o corpo fica evidente quando o filósofo francês exemplifica sabiamente este domínio:

(...) a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez a exaltação de belo corpo ... tudo isso conduz ao desejo do próprio corpo por meio de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio. (FOUCAULT, 2013, p. 235).

É interessante destacar que o mesmo Michel Foucault (2013) nos diz que o poder nunca vacila, ele pode retroceder em alguns momentos, desviar sua rota, colocar suas forças “em outros lugares... e a batalha continua” (p. 235).

Outro aspecto relevante estudado por Foucault data do século XVIII, em que houve uma atitude de poder com respeito à sexualidade das crianças, ou seja, os pais foram instruídos a vigiar seus filhos a fim de controlá-los para que não viessem a danificar seus corpos com possíveis atos de prazer, como por exemplo, a masturbação. A sexualidade das crianças se tornou motivo e “objeto de preocupação e de análise, como alvo de vigilância e de controle, produzia ao mesmo tempo a intensificação dos desejos de cada um pelo próprio corpo...” (FOUCAULT, 2013, p. 236).

Michel Foucault (2013) diz que - “O corpo se tornou aquilo que está em jogo numa luta entre os filhos e os pais, entre a criança e as instâncias de controle. A revolta do corpo sexual é o contrafeito dessa ofensiva” (p. 236). Penso que há um desinteresse por parte dos jovens, mas o poder entra em cena novamente e, segundo o filósofo francês, mudando de estratégia. Ou seja, há um investimento na “erotização, desde os produtos para bronzear até os filmes pornográficos...” (FOUCAULT, 2013, p. 236). Deixa-se de se investir no controle, na repressão e passa-se ao investimento na estimulação, ou seja, pode ficar nu, mas com um corpo lindo, esbelto e bronzeado. O que se vê na referida situação é que esta relação poder-

resistência parece mais um jogo de xadrez em que o oponente sempre espera a jogada de seu adversário para elaborar sua estratégia de jogo e movimentar suas peças.

Agora, partindo para um outro viés do conceito poder, ou melhor o poder pensado e exercido coercitivamente e causando ódio na população como forma revolucionária ou algo desse tipo, Foucault (2013) no capítulo intitulado “*Os intelectuais e o poder*” dentro do livro “*Microfísica do poder*” diz que o ódio que o povo sente pelo judiciário é algo que transcende uma ideia ou um conceito de justiça coerente e melhor, ou seja, justa, pois para este filósofo, ele ocorre de maneira mais abrangente, pelo motivo de que o poder é visto como um exercício contra o povo. Ou seja, existe, neste sentido, uma luta contra o poder e não “contra as injustiças da justiça e por um melhor funcionamento da instituição judiciária” (p. 135-136). Destarte, Foucault (2013) levanta uma hipótese de que, por isso, talvez, na época da Revolução Francesa, os tribunais populares, representados por uma pequena parte burguesa juntamente com as massas, desempenhavam um papel de recuperação e retomada do “movimento de luta contra a justiça” (p.136), sempre com a intenção de uma justiça e sentença por parte dos juízes, justas.

Deleuze (2013) dialogando com Foucault no capítulo “*Os intelectuais e o poder*”, no livro “*Microfísica do poder*”, nos diz que por trás das inúmeras maneiras de repressão há, compreensivelmente, um “ponto de vista do poder: a representação racista contra os imigrantes, a repressão nas fábricas, a repressão no ensino, a repressão contra os jovens em geral” (p.136). Existe um contexto histórico para esta discussão, ou seja, final dos anos sessenta e início dos anos setenta em França, mas também podemos, facilmente, trazer essa discussão para os dias atuais. Percebe-se nesse contexto histórico que com o capitalismo e com a escassez de empregos, uma solução foi dada para este impasse: os trabalhos considerados duros e destinados aos imigrantes, agora estão sendo oferecidos aos jovens franceses, pois quanto mais gente estiver trabalhando, em serviço e ocupada, menos preocupação e necessidade de repressão policial. Ou seja, há uma manobra disciplinar alternativa e inteligente por parte de seus idealizadores.

Mais adiante e para concluir, Deleuze (2013), no mesmo capítulo acima referido, nos diz que quem detém o poder é uma classe dominante que tem a finalidade de defender seus interesses, tão somente (p.139).

O que Foucault objetiva trazer ao seu leitor, que segundo Cotrim e Fernandes (2010, p. 285), tem inspiração em Nietzsche, é um estudo tentando mostrar as estruturas de poder que estão veladas. Neste sentido, penso que o conhecimento ou o saber está ligado intimamente ao poder, pois o mesmo Foucault (2013) discorre a este respeito que – “Vivemos em uma

sociedade que em grande parte marcha ‘ao compasso da verdade’ – ou seja, que produz e faz circular discursos que funcionam como verdade, que passam por tal e que detêm por esse motivo poderes específicos” (p. 346).

É interessante ver a maneira com a qual este filósofo francês entende o conceito “poder”. Em seus estudos Foucault aplica uma metodologia genealógica, como o fez também Nietzsche. Este método tem seu início com “a noção de que os valores – o bem e o mal, o verdadeiro e o falso, o certo e o errado, o sadio e o doente etc. – são consagrados historicamente em função de interesses relativos ao poder dentro da sociedade” (COTRIM E FERNANDES, 2010, p. 285). Tudo isso quer dizer que o poder carrega uma dependência com relação às esferas onde o mesmo se localiza e este (o poder) não deve ser entendido negativamente, mas essencialmente para que se produza verdades dentro de um universo real em toda a sociedade. Nas palavras de Foucault (2014) em seu livro *Vigiar e punir: nascimento da prisão*:

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”, Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nossa produção (p. 189).

Neste mesmo livro o filósofo francês discorre sobre mecanismos de controle disciplinar e punitivo, ou seja, especificamente, os que caracterizam uma sociedade totalmente disciplinar, na qual vivemos e convivemos com práticas disciplinares diariamente e em todos os âmbitos sociais como já foi dito anteriormente.

4.4 Sobre Fenomenologia

Neste primeiro momento, antes de abordar os conceitos de autenticidade e inautenticidade em Heidegger, gostaria de tratar da **Fenomenologia**.

Sobre fenomenologia, Reale e Antiseri (2005) vão dizer que esta pretende ser “ciência fundamentada estavelmente, voltada à análise e à descrição das essências” (p. 177). Percebe-se, então, que o fenomenólogo manipula essências, ele estuda ideias universais e tem a intenção de “conhecer a essência da moralidade e, talvez, ver se a moral é ou não fruto de ressentimento” (REALE E ANTISERI, 2005, p. 177). Husserl (1986) vai dizer que “a fenomenologia é a doutrina universal das essências, em que se integra a ciência da essência do conhecimento” (p. 22). Reale e Antiseri (2005), citando Husserl em *A intuição eidética* § 2-4

(p. 179) dizem que as “essências são os modos típicos do aparecer dos fenômenos à consciência e elas são muito mais resultados da intuição eidética ou intuição da essência” (p. 179).

A fenomenologia que nasce com Edmund Husserl é antipsicologista e Reale e Antiseri (2005) dizem que “uma das ideias de Husserl e da fenomenologia é a da intencionalidade da consciência” (p. 178). Em cima dessas problemáticas, Husserl teve inspiração nos pensadores Bernhard Bolzano e Franz Brentano. Podemos dizer, então, que a fenomenologia é a ciência das essências e de como os fenômenos aparecem e se manifestam à nossa mente ou consciência, sendo intencional. É importante ressaltar o que Husserl diz sobre consciência e sobre mundo, a primeira é consciência e o mundo somente existe por conta da consciência, portanto, segundo Reale e Antiseri (2005):

[...] uma consciência tornada mais aguda e hábil pela prática da descrição fenomenológica não poderá aceitar o naturalismo e o objetivismo, ou seja, a pretensão de que a verdade científica seria a única verdade e o mundo descrito pelas ciências seria a verdadeira realidade (p. 180).

Agora acerca da definição que Heidegger nos dá sobre fenomenologia, compreendo que seja a busca pela questão do ser que ele mesmo diz haver sido olvidada ao longo dos tempos. De maneira bem simples, este filósofo alemão interpreta fenômeno como “mostrar-se e logos como “fala” (HEIDEGGER, 2008, p. 74). Destarte, fenomenologia quer dizer “deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo.”

É aqui que Heidegger começa sua fenomenologia, pois é um discípulo de Husserl, mas diferentemente dele, se preocupa com a essência do ser, com o interior do ser, entrando no lado psicológico, refletindo sobre a existência e seus conflitos, ou seja, Heidegger vai dar atenção ao fenômeno, mais precisamente de como o homem se coloca no mundo, diante do mundo. Segundo Werle (2003): “O problema fundamental da filosofia de Heidegger como um todo não é a existência, mas a questão do Ser, que ele certamente desenvolve em sua obra principal *Ser e tempo no horizonte da existência* [...]” (p. 98).

Heidegger reflete sobre a problemática que para ele é a maior de toda a filosofia ocidental: o problema do ser, que ele o conceitua como o esquecimento do ser, pois acredita que durante a história da filosofia os filósofos estavam mais preocupados com o conhecimento que se dava do objeto para o sujeito e o homem acabou sendo esquecido durante todo esse tempo, ou seja, o próprio homem se esqueceu de perguntar pelo seu ser e Heidegger começa, então, defender sua tese preocupando-se pelo *Dasein*, ou o ser-aí. O filósofo alemão diz que há uma diferença ontológica entre ente e ser. Sobre ente, o filósofo

alemão entende como coisa, como a base, ou a matéria desta coisa; já, o ser, é aquele que permite que esta coisa ou ente seja no momento em que ela aparece para o ser. Para que fique mais clara esta distinção entre ente e ser, em *O que é a metafísica?* (2005), in *Conferências e escritos filosóficos*, Heidegger vai dizer que as coisas são, e por conta de seu ateísmo, diz até que Deus é, mas somente o homem existe. Simplificando esta distinção entre ente e ser, podemos dizer que o único que pode perguntar pelas coisas é o ser; os entes, de maneira geral, não perguntam pelas coisas, somente o homem é capaz de fazê-lo.

Para Werle (2003, p. 98), ser é maior que ente, é um problema essencialmente humano e é o homem quem problematiza o ser. Werle (2003) ainda afirma o seguinte: “É certo que o ser só se dá no ente, mas isso não significa que pode ser reduzido ao ser do ente” (p. 98).

Esta é a maior crítica de Heidegger, ou seja, o ser não é um problema científico para que a ciência o estude como se fosse um ente qualquer. O problema do ser não está na sua essência e, sim, na sua existência, pois, antes de pensar, o homem já existe, diferentemente do *cogito* de Descartes (1996): “Penso, logo existo”. Portanto, só pelo fato do ser existir, eu penso, distinguindo, neste sentido, de René Descartes, pois o homem não precisa de seu intelecto para entrar no mundo e, sim, existir tão somente. É aqui que Heidegger cria o conceito de *Dasein* (o ser-aí)

Dasein analisado por Heidegger em *Ser e tempo* (2008), nada mais é do que a possibilidade deste ser, homem ou realidade humana, ao se relacionar com os demais entes já instalados neste mundo. É a análise do poder vir a ser do homem que está em questão, pois este poder vir a ser significa uma descoberta de sua natureza ou essência que é o seu existir. Heidegger tenta nos mostrar que esta realidade humana é o ser-aí que se encontra em meio a várias possibilidades ou uma complexidade delas, que podem ser realizadas ou não no decorrer de sua existência. O que percebemos é que este homem tem em seu ser a sua possibilidade mais especial e que lhe é própria. Esse poder-ser do homem vem a caracterizar a maneira como este se comporta e se relaciona com os demais entes e consigo mesmo, sendo este relacionar-se consigo mesmo, uma das tarefas mais difíceis de ser realizada.

Segundo Chauí (2005), é em *Ser e Tempo* que Heidegger levanta sua principal questão filosófica acerca do “problema do ser, seu sentido, sua verdade” (p. 6)¹⁹. Heidegger diz que o *Dasein*, ou seja, o homem ou o ser-aí no mundo se esqueceu do ser, e o filósofo alemão quer saber o porquê desse esquecimento. Percebemos que Heidegger, desta maneira, rompe com o

¹⁹ CHAUI, M. A existência inautêntica. In: HEIDEGGER, M. *Conferências e escritos filosóficos*. Tradução de Ernildo Stein, São Paulo: Nova Cultural, 2005. p. 6. (Coleção os Pensadores).

pensamento metafísico que havia até aquele momento, ou seja, a epistemologia que se dava pelo objeto que nos era apresentado e que, por meio dos sentidos, do conhecimento empírico ou *a posteriori* o conceituávamos e que perdera seu foco, pois o que o filósofo alemão vai dizer é que, antes de tudo, o homem deve se preocupar de si mesmo, de seu ser. Por este motivo ele questiona o porquê deste homem, deste ser-aí esquecer-se do ser, fazendo uma análise existencial.

Sartre (1987) ao dizer que a existência precede a essência, quer enfatizar que “o homem existe, encontra a si mesmo, surge no mundo e só posteriormente se define” (p. 6). De início, segundo Sartre (1987), o homem “não é nada: só posteriormente será alguma coisa e será aquilo que ele fizer de si mesmo” (p. 6). O homem não é somente sua concepção, mas o que ele quer para si ou o projeto que ele escolheu ser dentre as várias possibilidades de vir a ser. Sartre, diferentemente de Heidegger, vê o ser ou o homem que não é nada e se torna algo, somente após ter escolhido um projeto de vida para si, pois entende que o homem é totalmente livre e responsável por suas escolhas. Não estamos falando aqui da fenomenologia como conceitua Husserl, ou seja, como ciência das essências, dos modos típicos do aparecimento e da manifestação dos fenômenos à consciência, cuja característica fundamental é a intencionalidade. Isto quer dizer que nossos atos psíquicos se referem sempre a um objeto. Husserl conceitua a fenomenologia dizendo que a consciência é intencional, pois transcende e não é estática em si mesma.

Penso que Husserl defende que temos de colocar as coisas e o mundo entre parênteses, isolados da nossa consciência. Mas o que Heidegger quer é fazer com que o *Dasein* pergunte pela sua existência e que interaja com as coisas e com o mundo, deixando assim sua subjetividade, sua passividade ou inautenticidade, problema que trataremos no próximo tópico.

Buscando aclarar o que vem a ser fenomenologia, Husserl citado por Reale e Antiseri (2006), vai dizer que ela “é ciência de experiência, não, porém, de dados de fato. Os objetos da fenomenologia são essências dos dados de fato, são os universais que a consciência intui quando os fenômenos a ela se apresentam” (p. 181), consistindo, assim, redução eidética, que nada mais é que intuir as essências. Entendemos, então, que a fenomenologia de Heidegger é distinta do que conceitua Husserl e o próprio Sartre.

4.5 Sobre os conceitos autenticidade e inautenticidade em Heidegger

Penso que este seja o ponto culminante ao tratar de sua autenticidade ou

inautenticidade. Esta realidade humana tem a possibilidade de se espantar com as coisas do mundo e com sua existência, para, a partir daí, buscar respostas ou encontrar possíveis causas para todas as suas angústias. É no conceito de existência que está inserida esta possibilidade do homem poder-ser, pois ele só pode ser ou vir a ser por meio dessa existência, e é por meio dela que Heidegger quer buscar na essência do ser as respostas para suas inquietações. Ou seja, é o homem que tem de buscar com sua existência, respostas para como relacionar-se com os entes já existentes ou instalados no mundo antes de sua existência.

Entendo que este homem só se torna autêntico ou existente, no momento em que o seu ser passa a compreendê-lo como ser no mundo, pois nesse momento aquele *Dasein* já não está mais aí ou não é mais o ser-aí atirado, ejetado ao mundo; ele já se encontrou consigo mesmo e com os outros entes e tem plena consciência de sua condição de finitude. Trata-se de um processo no qual este ser existe cotidianamente, pois este ser co-está e se co-relaciona com pessoas, objetos e com a natureza, ou seja, com todos os entes já instalados no mundo.

Sendo assim, penso que a inautenticidade se dá pela falta desse encontro consigo mesmo ou com a não compreensão do ser do homem, podemos dizer assim, no que se refere ao seu existir e de ser um ser-para-a-morte. O ser, ao se pré-ocupar e ao se questionar, compreende-se, iniciando um processo de conhecimento e autoconhecimento, treinando sua interpretação num processo, que podemos dizer, hermenêutico. A interpretação vai ajudá-lo a compreender as coisas e a compreender-se.

De acordo com Duarte (2006), “Heidegger compreende que todo enunciado que revela o ente no seu ser, que deixa que o ente seja o que ele é, encobre o ser enquanto tal, ocultando o horizonte mesmo no interior do qual uma dada proposição pode ser verificada como verdadeira ou falsa” (p. 226).

Percebe-se, com as palavras de Duarte, que o homem, ao se deixar ser envolvido pelos entes, vai permanecer no estado de encobrimento do seu ser, esquecendo suas possibilidades de vir a ser alguém, de ser autêntico. Ou seja, o ser só se autentica ou se torna autêntico quando está em contato com os outros entes, saindo de seu encobrimento, mostrando-se de maneira genuína quem ele é e qual o seu papel perante os demais entes.

Para aclarar ainda mais, é interessante dizer que Heidegger se preocupa com o ser que está-aí e com o seu desenvolvimento, pois o homem é o único dentre os demais entes que tem possibilidades, ou seja, os demais entes são considerados como os intramundanos

(Vorhandenheit)²⁰, visto que somente são presenças ou estão presentes tão somente, pois não podem vir a ser; estes já são unicamente presenças.

O objeto não é capaz de conhecer o homem, mas o homem, sim, é capaz de conhecer o objeto, pois dentro da perspectiva heideggeriana, o homem pode ser e, para que ele possa vir a ser, o faz por meio de sua situação que lhe é própria como humano, que são as possibilidades. A partir desse momento o homem deixa de ser o ser-aí e passa a ser o ser-em, o ser-com e o ser-para, pois não está somente como presença e, sim, interagindo com os entes intramundanos e projetando-se. O homem é o único a transcender-se, pois tem a possibilidade de conhecimento, de interação, de interpretação para compreender os seus iguais, as coisas, a natureza e a si mesmo.

Em *Ser e Tempo*, § 4, vemos o primado ôntico da questão do ser:

A presença não é apenas um ente que ocorre entre outros entes. Ao contrário, ela se distingue onticamente pelo privilégio de, em seu ser, isto é, sendo, *estar em jogo* seu próprio ser. Mas também pertence a essa constituição de ser da presença a característica de, em seu ser, isto é, sendo, estabelecer uma relação de ser com seu próprio ser. Isso significa, explicitamente e de alguma maneira, que a presença se compreende em seu ser, isto é, sendo. É próprio deste ente que seu ser se lhe abra e manifeste com e por meio de seu próprio ser, isto é, sendo. *A compreensão de ser é em si mesma uma determinação de ser da presença*. O privilégio ôntico que distingue a presença está em ela ser ontológica (HEIDEGGER, 2008, p. 48).

Penso que este “sendo”, de que tanto Heidegger enfatiza, é o ser agindo, conhecendo, interpretando e compreendendo os entes intramundanos e a si mesmo, e isso só acontece com o homem, pois é o único ente capaz de ser ou poder ser, sendo. Ou seja, o ser é o único ente com o qual, como diz o próprio Heidegger (2008), “a existência pode relacionar-se dessa ou daquela maneira e com a qual ela sempre se relaciona de alguma maneira”, que ele denomina existência (p. 48). Heidegger (2008) considera que o ser é questão do ente, ou seja, “ser é sempre ser de um ente” (p. 44).

De acordo o pensamento sartreano, o existencialismo define o homem por ações, ou seja, quem traça seu destino é ele mesmo por meio de seus atos ou, como diz o próprio Sartre, por seu projeto escolhido para sua vida. Jean-Paul Sartre (1987) vai dizer que “o existencialismo diz-lhe que a única esperança está em sua ação e que só o ato permite ao homem viver” (p. 15). Entendemos que é neste ponto que o ser não é nada e se torna autêntico, ou seja, no momento em que o homem escolhe o seu projeto de vida, pois, desta

²⁰ SANTOS, Marcel Albiero da Silva. A crítica heideggeriana de *Ser e Tempo* ao conceito de ser da tradição filosófica. Dissertação de Mestrado em Filosofia. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Local: Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR. Ano de 2008.

maneira, ele age e interage com as coisas, com as pessoas ou com todos os entes já instalados neste mundo. Heidegger difere de Sartre neste sentido, pois, para o filósofo alemão, o ser não pode ser nada, ele existe para as possibilidades e não como escolha de um projeto.

Em *Ser e Tempo*, Heidegger propunha fazer uma ontologia ou um estudo das coisas que são, mas percebe-se que num determinado momento ele acaba se desviando e parte para uma analítica existencial. Segundo Werle (2003):

Desse modo, logo no começo de *Ser e tempo*, Heidegger afirma que a questão do ser não se coloca senão ao ente privilegiado que é capaz de questionar o ser, que possui uma compreensão do ser [*Seinsverständnis*]. Este ente é o *homem*, que Heidegger chama de “*ser-ai*” [*Dasein*], o homem enquanto um ente que existe imediatamente em um mundo (1989a, §4). Por meio do termo *Dasein*, que define o ponto de partida da analítica existencial, Heidegger pretende ultrapassar a separação entre sujeito e objeto, que ele considera uma herança prejudicial da filosofia moderna na compreensão do que seja o homem (p. 99).

Neste sentido, há uma angústia do homem para com seu ser, pois como já foi dito anteriormente, o único que pode perguntar pelo seu ser é ele mesmo, o *ser-ai*, o *Dasein* que está envolto em um imenso vazio sabendo de sua finitude no mundo. Dentre as múltiplas possibilidades para seu futuro, a única concreta é sua morte, cedo ou tarde ele sabe que vai morrer, diferenciando-se dos objetos que não se perguntam pelo ser. O *Dasein* é estar jogado, caído sobre o mundo, ou seja, não há uma relação cognoscitiva com o mundo, de um conhecimento com o mundo, de sujeito para objeto. Compreendemos, então, que esse *Dasein* não é o sujeito e, sim, um ente existencial. Segundo Werle:

Entretanto, se partimos da compreensão do ser que define a existência, também deve ser levado em conta que esta existência é na maior parte das vezes *existência inautêntica* [*uneigentlich*], ou seja, o homem no cotidiano se mantém numa situação de encobrimento de seu ser, possui uma interpretação errônea de sua própria existência, que se mantém para ele encoberta. Esta tendência de encobrimento é principalmente provocada pela tradição, que no mundo grego colocou pela primeira vez a questão do ser, mas logo em seguida a esqueceu e a afirmou sucessivamente apenas por meio do ser do ente, mas não do ser enquanto tal (2003, p. 99).

Pelo envolvimento com o mundo circundante esse *Dasein* se vê seduzido pelos entes, causando-lhe uma inquietação proveniente da falta de interesse por si mesmo e também por deixar se dominar pelos entes mundanos, ou seja, este homem ao olvidar-se de si, torna-se coisificado pelos entes, este *Dasein* é dominado pelas coisas e vive em estado de inautenticidade. Para enfatizar esta relação do *Dasein* com a cotidianidade Uscatescu (2001)

nos diz o seguinte: “A coerência do mundo cotidiano, sua naturalidade, faz que nele nos encontremos à vontade, cómodos, porque sabemos a que nos ater: tudo se desenvolve regularmente e, quando algo insólito aparece, a própria tendência à nivelção o equipara ao conhecido e manejável” (p. 221)²¹.

Nas palavras de Uscatescu, o homem na cotidianidade, vive de maneira agradável, usufruindo, da melhor maneira, de todos os entes com os quais se ocupa, esquecendo de si mesmo.

Gostaria de finalizar dizendo que, acerca dos conceitos acima apresentados, no próximo capítulo, os mesmos serão tratados como propostas pedagógicas pensadas para ensinar Filosofia por meio das tiras cômicas da Mafalda. Alguns termos como Dasein, ser-aí, ser-com, ser-em, ser-para, poder ou micropoder, estarão inseridos na proposta em questão. Grosso modo e para uma rápida exemplificação, o termo alemão Dasein significa o ser que está aí, aquele que foi “jogado” ao mundo, representando um parto de um bebê. O ser-em é o ser que está no mundo e percebe-se que não está sozinho. O ser-com é o ser que se relaciona com tudo e com todos os entes ao seu redor. O ser-para é aquele que se projeta para as possibilidades, aquele ao qual Heidegger chama de autêntico. Já o inautêntico é aquele ser que se perde em sua cotidianidade, sendo sujeitado pelas coisas e pelos outros entes. Ou seja, existe um processo no qual nós, seres humanos, passamos desde nosso nascimento e, se não estivermos atentos, podemos nos deixar sujeitar, facilmente. O conceito poder, aqui apresentado, é visto por Foucault como relações de poder e estas podem ser encontradas em todos os segmentos de nossa sociedade. O micropoder também está envolvido com as relações de poder, só que em ambientes mais restritos como os lares familiares, as comunidades, grupos de amigos, a escola, a igreja, o clube, as empresas etc.

²¹ Tradução deste pesquisador.

5 DAS ATIVIDADES: PREVISÃO E INTERVENÇÕES NA RELAÇÃO COM OS ALUNOS (MEDIACÃO/EXEMPLOS)

O que pretendo aqui é apenas propor ações pedagógicas, ou seja, algumas propostas de aulas para que o docente de Filosofia possa entender e compreender meu trabalho. A Filosofia não é nova, são mais de dois mil e quinhentos anos de história, ou seja, fica impossível trabalhá-la em sua totalidade. Destarte, pensei em trazer para este trabalho dois filósofos da chamada Filosofia Contemporânea, a saber, Heidegger e Foucault. Com o primeiro filósofo decidi abordar os conceitos “autenticidade” e “inautenticidade”; já o segundo, trabalhei os conceitos “poder” e “micropoder”. Penso que não são conceitos fáceis de serem trabalhados pelos professores de Filosofia, por isso mesmo, quis encarar este desafio tão caro para mim.

Ao se trabalhar com conceitos filosóficos de alta complexidade, tendo um público jovem como o do ensino médio, pensei que haveria a necessidade de ir com cuidado e preparando uma base que se solidificasse ao longo das primeiras aulas.

No primeiro momento o professor deve extrair de seus estudantes o máximo de ideias, pensamentos e crenças que eles tenham sobre os conceitos filosóficos a serem abordados. Após este primeiro momento referente à primeira etapa, que é o da sensibilização, o professor necessita saber se os discentes leem, o que leem, e quanto tempo se dedicam à leitura; tudo isso como forma de coleta de dados, de aproximação e intimidade com os mesmos. Em seguida o docente fala um pouco sobre a leitura em quadrinhos, ou seja, se ela é agradável, acessível e se é aceita e lida pela grande maioria dos alunos ou não. Após esta coleta de dados o docente lhes apresenta e discorre sobre a literatura argentina em quadrinhos da Mafalda e sua turma. Se alguém a conhece, se alguém já a havia lido em algum momento e se ela é considerada uma leitura fácil ou difícil para quem já a leu.

Sendo assim, o professor lhes diz que sua intenção é ensinar-lhes Filosofia por meio de análises textuais, especificamente, analisando algumas tiras da Mafalda escolhidas por ele mesmo.

A estratégia para o segundo momento de trabalho com os alunos e que envolve a segunda, terceira e quarta etapas, penso que seja pessoal. Para mim, a ideia é discorrer sobre os conceitos escolhidos, o porquê da escolha dos mesmos, onde, em qual ou quais obras são trabalhados e de que forma são abordados por esse filósofo. Ou seja, qual a intenção do filósofo em querer trabalhar com os conceitos em questão. Para isto, pensei em levar para as duas primeiras aulas excertos das obras principais destes filósofos e também de alguns de seus

comentadores, pois seria importante os estudantes terem esse contato mais próximo com a escrita filosófica em sua fonte, como também, por outros estudiosos.

Na sequência, pensei em discorrer sobre a obra de Joaquín Salvador Lavado (Quino), criador de Mafalda e sua turma, de maneira a fazer com que os estudantes conheçam seu idealizador, em que época e onde nasceram as personagens e quais as supostas intenções de Quino com *Toda Mafalda*. O contexto histórico, penso ser relevante para dar credibilidade e destaque à obra.

Penso que seria interessante, também, o professor escolher e ler algumas tiras da Mafalda juntamente com os alunos, mas sem a preocupação de analisá-las textualmente e relacioná-las aos conceitos filosóficos que é o objetivo desta investigação.

Para a quinta e sexta etapas, após o docente discorrer acerca dos conceitos, sobre os filósofos e sobre Quino e sua obra, acredito ser o momento para que os alunos comecem a pensar na relação conceitos filosóficos com as situações, como já foi dito aqui, escolhidas pelo professor de Filosofia.

Penso que para estas atividades devam ser utilizadas pelo menos duas aulas e com um total de seis a oito tiras para que os estudantes, em pares ou trios, possam analisá-las com tempo e calmamente. Durante o exercício, seria prudente que o professor fosse até os alunos para observar como estão trabalhando e, se houver dúvidas, tentar não dar a resposta mas, sim, orientá-los mostrando alguns caminhos.

Após o término da atividade, seria importante que o professor analisasse o que os alunos responderam na análise para que, na aula seguinte, conversasse, esclarecesse e apontasse os pontos de aproximação e distanciamento e, portanto, dialogasse acerca das dúvidas que por ventura os estudantes tivessem sobre os conceitos trabalhados e analisados. Para finalizar, defendo que seria relevante saber como os discentes se sentiram com esta nova prática pedagógica, ou seja, saber se a leitura foi tranquila ou não, se os conceitos estavam evidentes nas situações das tiras ou não, se o trabalho contribuiu para o seu desenvolvimento enquanto estudantes e se houve uma compreensão mais profunda e, conseqüentemente, uma apreensão do conteúdo filosófico analisado.

Sobre as etapas supracitadas, buscou-se seguir de maneira adaptada o que Gallo²² (s/data) sugere como modo de abordagem ao se trabalhar com os estudantes nas aulas de Filosofia:

1) A sensibilização acerca de um conceito;

²² Entrevista com o professor Silvio Gallo. Ensino de Filosofia: os principais desafios. Anpof, por Juliano Orlandi, s/data. Disponível em: < <http://www.anpof.org.br/spip.php?article118>> Acesso em: 28 out. 2011.

- 2) A investigação sobre como o filósofo pensou o conceito;
- 3) A explanação do conceito segundo o filósofo escolhido;
- 4) A problematização do conceito por meio de atividades práticas;
- 5) O olhar do aluno acerca do conceito como atividade prática;
- 6) A devolutiva do professor aos estudantes após cada atividade prática.

Para efeito de exemplificação, são apresentadas, a seguir, algumas propostas de atividades abordando os conceitos “poder e micropoder” à luz de Foucault e “autenticidade e inautenticidade” à luz de Heidegger.

5.1 Análise das tiras da Mafalda – Tema: Poder e Micropoder à luz de Foucault



Figura 1: Fonte: (LAVADO, 2010, p. 288).

É possível dizer se os conceitos poder e micropoder estão inseridos na tira acima?²³

() Sim () Não

Com suas próprias palavras, descreva de que maneira ele se manifesta. Se sua resposta for negativa, justifique sua não manifestação.



Figura 2: Fonte: (LAVADO, 2010, p. 158).

²³ É importante que o professor também escolha tiras onde não estejam inseridos os conceitos trabalhados por ele naquele momento, pois se não o fizer, não há sentido fazer uma atividade como esta.

É possível dizer se os conceitos poder e micropoder estão inseridos na tira acima?

() Sim () Não

Com suas próprias palavras, descreva de que maneira ele se manifesta. Se sua resposta for negativa, justifique sua não manifestação.

Sobre o preparo das atividades

Além das atividades propostas acima, o professor deve estar atento ao fato de que durante o desenvolvimento dessas etapas, outras ideias para novas atividades poderão surgir e que não estavam ou não foram pensadas no momento do preparo das aulas, pois o filosofar é imprevisível. Destarte, o docente de Filosofia deve se preparar e pensar em algumas atividades ou exercícios que possam enriquecer ainda mais sua proposta. Como exemplificação, o professor, no momento em que pensar ser o adequado, pode pedir para que seus alunos se coloquem no lugar de algum personagem e que imaginem uma resposta para a situação apontada pelo docente ou até mesmo escolhida pelos próprios estudantes. Outra ideia é fazer com que os alunos deem continuidade a uma determinada tira, colocando-os como criadores de uma situação.

5.2 Análise dos conceitos *poder / micropoder* nas tiras da Mafalda

Quadro 2 – A luta instintiva pelo Poder

Desde que nascemos nos deparamos com os mais variados níveis de poder, mas o primeiro poder ou o primeiro núcleo de poder no qual se exerce poderes, concentra-se no nosso lar. É no núcleo familiar que o indivíduo, desde seu nascimento, começa a ter os primeiros contatos com essa imensa gama de micropoderes dentro de uma hierarquia preestabelecida. Em primeiro lugar, não nos dão o direito de escolhermos nossos próprios nomes, em seguida, nos impõem várias regras disciplinares. Nossos pais compram nossas roupas, nos vestem, nos alimentam à sua maneira, nos colocam para dormirmos no horário que eles acreditam ser o melhor etc.

É óbvio que não estamos contra tudo isso, o que pretendemos com a nossa explanação, é mostrar que desde a nossa mais tenra idade estamos envolvidos por uma carga de micro-poderes muito intensa. Entendemos, também, que a questão disciplinar pode colaborar com uma boa relação e convivência familiar.

Sobre a disciplina, Michel Foucault²⁴ acredita que o poder somente funciona caso haja certa economia dos discursos de verdade, ou seja, o poder nos é imposto para uma produção da verdade e temos que desempenhar tal poder produzindo-a, não importa a sociedade em que vivemos; o importante é que as relações de poder sejam verdadeiras e organizadas.

²⁴ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. In: soberania e disciplina. 19.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

A situação que escolhemos como exemplo desse poder hierárquico que se inicia nos nossos lares sintetiza o que vem a ser a hierarquia doméstica:

Fonte: Texto elaborado pelo pesquisador para fins didáticos



Figura 1: Fonte: (LAVADO, 2010, p. 288).

Análise

Cabe ressaltar aqui que o conceito “poder” não é hierárquico para Foucault. Mas no contexto da hierarquia familiar da Mafalda há o pai, considerado o chefe da casa, em seguida a mãe e, conseqüentemente, Mafalda seguida de seu irmão Guile. Fica claro entender com a tira acima os graus de poderes existentes no lar de Mafalda e também como se torna uma rotina normal essa prática entre os familiares, apesar de uns gostarem ou não, pois há sempre uma carga maior em cima de um indivíduo, só que é sempre o mais novo membro da grande família. O que não quer dizer que Guile, o caçula da casa, não possa desempenhar seu poder em algumas situações em sua casa.

Continuando nesta mesma linha, mas com uma situação em que o poder e a hierarquia são desafiados pelo mais fraco, encontramos Manolito. Abaixo veremos um poder onde o mais forte deixa de usar os argumentos e parte para outros métodos:



Figura 2: Fonte: (LAVADO, 2010, p. 158).

Análise

Como Manolito não gosta de estudar, ele enfrenta sua mãe dizendo que não vai mais à escola, descumprindo uma lei ou uma regra hierárquica já preestabelecida dentro do lar. Podemos chamar de indisciplina ou insubordinação, passível de punição caso tal regra seja descumprida. No caso acima, Manolito opta por ir ao colégio a ser punido ou castigado pela mãe.

Foucault (2004, p. 79) diz que “a semiotécnica com que se procura armar o poder de punir repousa sobre cinco ou seis regras e entendemos que a situação pela qual passa Manolito se enquadra na “regra de quantidade mínima”²⁵, ou seja, o crime só é cometido se o mesmo trouxer vantagens para quem o executa, pois se a desvantagem for maior, ele não o comete. No caso da tira com Manolito, fica claro que a desvantagem (apanhar da mãe) é maior do que a simples vantagem de não ir à escola e ficar em casa.

Se Manolito optasse pelo castigo, entenderíamos que o bem que a quebra de regra lhe causou, foi maior do que houvera sido sua punição. Recorrendo a Albuquerque (1995), ele nos diz que: “Na concepção corrente do poder o rei (A) sempre estará presente, assim como seu simétrico, o súdito (B). E poder sempre será um objeto que passa do rei para o súdito ou que o rei retira do súdito” (p. 107). A mãe de Manolito desempenha o papel do rei e Manolito, o do súdito e, a partir do momento em que ele faz uso de um poder exagerado, sua mãe o retira.

Agora, deixemos rei e súdito de lado e analisemos a relação simplesmente de mãe e filho. Esse domínio de soberania da mãe sobre o filho pode se chamar autoridade, que a ela foi conferida por meio de um acordo que, com o decorrer da história, foi sendo instituído em prol de uma boa convivência política que se estendeu aos mais variados segmentos da sociedade, inclusive, dentro dos lares. Sobre isso Albuquerque (1995) diz que “a natureza dessa relação assimétrica é sua subordinação à manutenção da ordem política” (p. 108).

Ao analisar a microfísica do poder, Foucault se debruça em entender as mudanças no sistema de governo, no sistema político e o que isso influi direta ou indiretamente na sociedade em termos gerais ou específicos. Neste sentido há mudanças no corpo social, no corpo político, no corpo institucional, no corpo educacional e, principalmente, no corpo familiar, atingindo o cotidiano das pessoas:

Poder este que intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo – e que situa ao nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana e por isso podendo ser

²⁵ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

caracterizado como micro-poder ou sub-poder (FOUCAULT, 2004, p. XII, grifo meu).

Outra situação que ressalta essa influência do poder penetrando na vida cotidiana das pessoas e principalmente no corpo familiar, onde os próprios membros da família criam suas próprias regras e as colocam em prática, podem ser vistas na tira cômica que se passa na casa de Miguelito:



Figura 3: Fonte: (LAVADO, 2010, p. 102).

Análise

Percebe-se que na casa de Miguelito há tantas regras que ele chega até comparar a situação em que vive com o serviço militar que também é cheio de regras. Ou seja, neste momento Miguelito está refletindo sobre sua situação.

Quadro 3 – Poder Policial

Mafalda é uma garota atenta, inteligente, lê diariamente jornais e vive uma época de ditadura militar na Argentina, seu país de origem e, neste sentido, presenciaremos uma situação em que ela tem um juízo preestabelecido do poder arbitrário exercido pela força policial.

Fonte: Texto elaborado pelo pesquisador para fins didáticos



Figura 4: Fonte: (LAVADO, 2010, p. 260).

Análise

Sabemos que dentro de um regime de ditadura as pessoas ou a grande maioria das pessoas, por medo, deixam de se posicionar e de se impor diante de qualquer situação, por isso Mafalda diz ironicamente a seu amigo Miguelito que o pauzinho (cassetete) que o policial carrega, serve para esmagar ideologias. Ou seja, os que estão contra o governo e o enfrentam intelectualmente, sofrem punições gravíssimas. Temos, então, um exemplo do primeiro conceito de “saber dominado²⁶” que Foucault entende por:

(...) conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais. Concretamente: não foi uma semiologia da vida asilar, nem uma sociologia da delinquência, mas simplesmente o aparecimento de conteúdos históricos que permitiu fazer a crítica efetiva tanto do manicômio quanto da prisão; e isto porque só os conteúdos históricos podem permitir encontrar a clivagem dos confrontos, das lutas que as organizações funcionais ou sistemáticas tem por objetivo mascarar. Portanto, os saberes dominados são estes blocos de saber histórico que estavam presentes e mascarados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos e que a crítica pode fazer reaparecer, evidentemente através do instrumento da erudição (FOUCAULT, 2004, p. 170).

Por trás das palavras de Foucault, entende-se que no instrumento da erudição jaz a memória dos enfrentamentos, onde as ideologias são podadas por meio de uma ação arbitrária por parte daqueles que detém o poder. Os intelectuais detentores do conhecimento e cheio de ideais em prol da massa popular são uma ameaça aos interesses do governo ditador e Mafalda compreende muito bem como funciona esse mecanismo ditatório.

5.3 Análise das tiras da Mafalda – Tema: Conceitos de Autenticidade e Inautenticidade à luz de Martin Heidegger



Figura 1: Fonte: (LAVADO, 2010, p. 391).

²⁶ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 19.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

É possível dizer se os conceitos autenticidade e inautenticidade estão inseridos na tira acima?²⁷

() Sim () Não

Com suas próprias palavras, descreva de que maneira ele se manifesta. Se sua resposta for negativa, justifique sua não manifestação.



Figura 2: Fonte: (LAVADO, 2010, p. 187).

É possível dizer se os conceitos autenticidade e inautenticidade estão inseridos na tira acima?

() Sim () Não

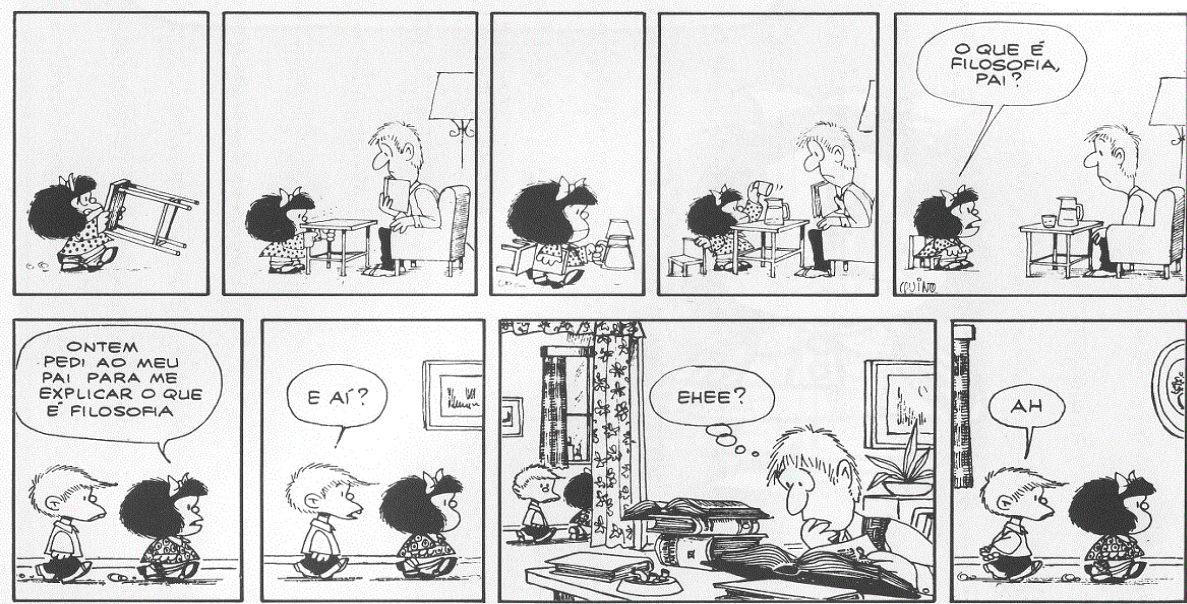
Com suas próprias palavras, descreva de que maneira ele se manifesta. Se sua resposta for negativa, justifique sua não manifestação.

5.4 Análise dos conceitos autenticidade/inautenticidade na tiras da Mafalda

As perguntas são mais importantes que as respostas

Estamos, desde a infância e até mesmo durante a nossa velhice, inseridos num mundo onde, em vários momentos, nos questionamos por estarmos aqui e qual nossa função neste planeta, neste mundo. Sabemos que as perguntas nos levam ao conhecimento e que por meio delas podemos problematizar uma variedade de conceitos sobre o que nos incomoda, sobre nossas angústias. Isso é filosofar e é o que Mafalda e sua turma fazem muito bem:

²⁷ É importante que o professor também escolha tiras onde não estejam inseridos os conceitos trabalhados por ele naquele momento, pois se não o fizer, não há sentido fazer uma atividade como esta.



Figuras 1 e 2: Fonte: (LAVADO, 2010, p. 194).



Figura 3: Fonte: (LAVADO, 2010, p. 391).

Ao observar a tira acima, penso que são questionamentos filosóficos relevantes em que as personagens buscam desesperadamente por respostas difíceis de serem respondidas ou, talvez, que ainda não as tenhamos.

Um exemplo disso é quando a Mafalda pergunta a seu pai o que é Filosofia e ele sai desesperado atrás de um livro que tenha uma definição, e ela vê que seu pai não sabe a resposta e vai embora com Filipe. O pai cansado chega a sua casa depois de um dia inteiro de trabalho, querendo descansar e esquecer os problemas deixados no escritório e, de repente, vem Mafalda com uma das perguntas mais complicadas para a Filosofia, ou seja, conceituá-la.

Já Filipe, se perde em seus questionamentos sobre sua existência e, ao pedir ajuda aos amigos, fica mais confuso e angustiado. No questionamento de Filipe está nítido que o ser humano é um ser complexo e por isso temos de ter cuidado ao analisarmos o seu significado.

Podemos dizer que a pessoa humana é um indivíduo singular, porém necessita do relacionamento com os outros para se compreender e construir-se como pessoa. Com isso, para ajudar-nos em nossa reflexão, recorro a Centurião (2007) onde afirma: “[...] entende-se que o indivíduo singular se constrói desde uma posição de ‘busca de objeto’ e, portanto, só pode ser compreendido como integrado a unidades relacionais.” (p. 11)

A pessoa humana tem um papel fundamental no mundo em que vivemos, pois é por meio de seus atos que ele é construído e que ela também se constrói como ser indispensável capaz de grandes transformações. Centurião também diz que:

O indivíduo é visto como imerso no caráter essencialmente vincular de sua individualidade, possuindo, portanto, uma importância destacada do sistema de relações em virtude do qual ele adquire significado. Este significado relacional é de certa maneira, o único, uma vez que sobrepuja as unidades-indivíduo que funcionariam como os pólos dessa relação. Dito de outra maneira, há no ser humano uma essência relacional, que foi caracterizada de maneiras variadas nas diversas orientações antropológicas e psicanalíticas, e esta essência constitui sua realidade fundamental (2007, p.11).

Com suas palavras, pode-se compreender que a pessoa humana ao se relacionar com os outros, encontra-se com sua essência e se reconhece. Na tira, Filipe sente a necessidade da opinião de seus amigos, dessa inter-relação para encontrar-se consigo mesmo e se reconhecer.

Temos vontades, encontramos lugares prazerosos, mas nos privamos desses momentos de felicidade. Tudo isso nos causa certa angústia e crise existencial, pois convivemos paralelamente com as sensações agradáveis e os deveres que nos são impostos durante toda nossa vida, ou seja, temos de prestar contas por tudo aquilo que fazemos ou deixamos de fazer até o fim de nossos dias.

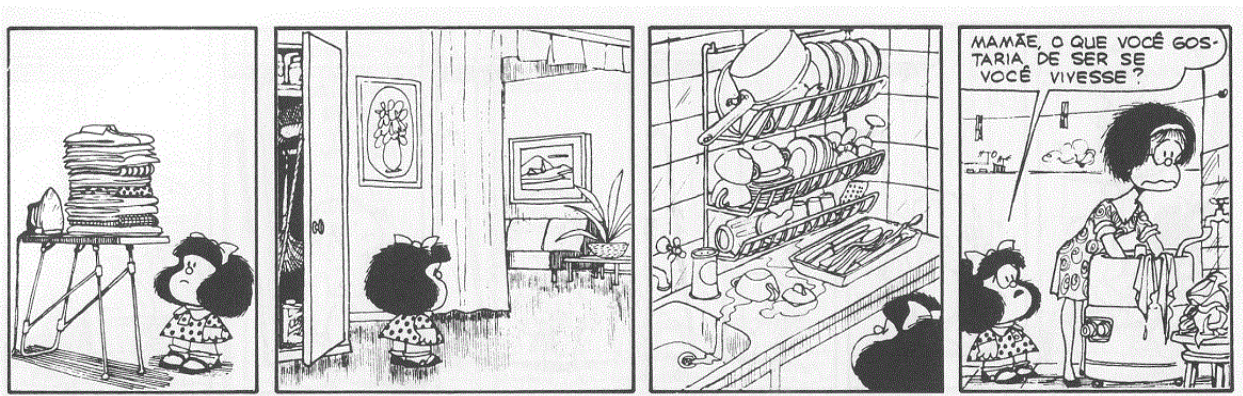


Figura 4: Fonte: (LAVADO, 2010, p. 228).

Penso que nesta tira, Mafalda suscita uma interessante reflexão em sua mãe, pois ela se vê envolta em seus inúmeros afazeres domésticos com os quais ela deixa de se pré-ocupar

com ela mesma e não se coloca naquela posição de ser-para, do ser para as possibilidades, do ser para os projetos de vida, do ser autêntico heideggeriano. Sua posição é de se deixar sujeitar-se por tudo o que está em sua volta que, neste caso, especificamente, é o trabalho doméstico sem perspectiva alguma e sem objetivos concretos para si.

5.5 O proibido e a questão de liberdade

Abaixo há duas tiras onde pode ser visto um excesso de proibições. Mafalda caminha pela cidade e se depara com algumas placas de proibição e fica indignada com tudo isso:



Figuras 5 e 6: Fonte: (LAVADO, 2010, p. 224).

Mafalda, na primeira tira cômica, nota que o próprio homem é capaz de se limitar, pior ainda, de limitar sua própria liberdade de ir e vir. O que Mafalda faz é filosofia, pois questiona o ato de proibir, ela vai além dos simples avisos de proibição e começa a filosofar sobre o conceito de liberdade por conta dos micropoderes com os quais ela se depara ao caminhar pela cidade.

Na segunda tira ela quer saber se Miguelito também se incomoda com tanta proibição, mas ele é indiferente a tudo isso, pois tem o seu mundinho criado por sua própria imaginação, onde pode ir e vir com total liberdade. De acordo com a situação, Miguelito vê seu próprio mundo alheio à realidade e ausente aos micropoderes. Entendemos que a posição de Miguelito diante de tal situação o aproxima mais de um verdadeiro e autêntico filósofo, pois

compreende que ele também tem suas regras e pode fazer o que quiser no “seu pastinho interior”.

Miguelito é um garoto solitário, egocêntrico às vezes, mas que possui um caráter filosófico aprofundado, pois em algumas situações questiona de maneira abstrata, mas que no fundo, são perguntas de teor filosófico muito intenso. Só para exemplificar sobre seu caráter e sobre ser filósofo, escolhemos uma tira em que ele questiona Mafalda sobre a existência do mundo:



Figura 7: Fonte: (LAVADO, 2010, p. 187).

Para que existia o mundo se ele não havia nascido, ou seja, o mundo não significa nada sem sua presença, o mundo só tem importância com seu nascimento, talvez!? Ou talvez, para Miguelito, a época em que está vivendo tenha mais relevância do que antigamente em sua concepção!? Ou ... quem sabe mais o quê!?

Deixamos como sugestão, pois não é nosso foco de investigação, o tema liberdade que também pode ser abordado e estudado na primeira tira sobre as proibições.

5.6 Os problemas e a filosofia

A filosofia levanta problemas e os transforma em outros mais. Cada um de nós tem um ponto de vista sobre os problemas individuais, sociais, coletivos, políticos etc., mas não é a filosofia que irá resolvê-los. O que acontece é que ela os transforma em outras coisas e essas se transformam em outros problemas.

Para exemplificar, há uma situação entre Mafalda e Liberdade conversando sobre a profissão da mãe de Liberdade:



Figura 1: Fonte: (LAVADO, 2010, p. 286).

Outro exemplo é referente ao valor do indivíduo no momento em que ela questiona seu pai:



Figura 2: Fonte: (LAVADO, 2010, p. 218).

Penso que nesta tira, o indivíduo é separado do social, do político, de seus desejos, ou seja, há um drama existencial, uma alienação, e que somente são percebidos, quando os problemas são colocados para fora após o pai ser questionado pela filha. Aqui pode-se ver a transformação dos problemas vividos pelo pai de Mafalda. Por isso, acredito que Mafalda pode ser considerada uma verdadeira filósofa, pois instiga seu interlocutor, como o fazia Sócrates, que foi idealizador de um método que muitos o veem como uma simples figura de linguagem. A ironia em Sócrates²⁸ era um método para fazer perguntas sobre algo em discussão, para delimitar um conceito, contradizê-lo ou refutá-lo. Sócrates tinha seu próprio

²⁸ JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira, 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

método para ensinar, sua dialética, que consistia em fazer com que o outro reconhecesse sua própria ignorância, para depois organizar melhor suas ideias e, por meio da maiêutica, dar à luz a novas ideias. Segundo diz Jaeger (1995), “A ‘dialética’ socrática era uma planta indígena peculiar, a antítese mais completa do método educativo dos sofistas, que tinha aparecido simultaneamente com aquela” (p. 523).

As principais preocupações de Quino, que é um humanista, são o poder e suas vítimas. Não se deve considerar o poder somente em grandes dicotomias ou em grandes grupos como os capitalistas, burgueses e proletários e sim que o poder está inserido em cada um dos atos nos quais vivemos em sociedade, ou seja, em cada pequeno ato está este exercício político entre as pessoas como, por exemplo, nas situações mais comuns como vimos nas tiras cômicas acima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema central desta pesquisa consistiu em realizar uma análise descritiva de algumas tiras da Mafalda, relacionando-as aos conceitos “poder/micropoder” à luz foucaultiana e “autenticidade/inautenticidade” à luz heideggeriana. Posteriormente, foram elaboradas propostas pedagógicas para aulas de Filosofia, abordando os referidos conceitos filosóficos, a serem trabalhados no ensino médio.

Sendo assim, desse problema central da pesquisa, decorreram as **questões de pesquisa**, os **objetivos** e a **hipótese** investigados que, neste momento, passam a organizar estas considerações finais.

1) Qual a potencialidade que existe nas tiras cômicas da Mafalda para o ensino de Filosofia?

2) Como conectar os conceitos de poder e micropoder em Foucault e os conceitos de autenticidade e inautenticidade em Heidegger com algumas tiras cômicas da Mafalda?

3) Como o docente pode usar histórias em quadrinhos para ensinar alguns conceitos filosóficos aos alunos do ensino médio a partir do que será apresentado nesta pesquisa?

Meu **objetivo geral** para esta pesquisa foi realizar análises textuais de algumas tiras cômicas da Mafalda como propostas pedagógicas para aulas de Filosofia, abordando e trabalhando os conceitos filosóficos mencionados acima.

Os **objetivos específicos** em questão foram:

- Buscar em algumas tiras do livro Toda Mafalda (2010), situações que podem ser identificados os conceitos de *poder*, *micropoder*, *autenticidade e inautenticidade*;
- Analisar as (tiras) situações escolhidas, separadamente, e explicar o porquê podem relacionar-se com os referidos conceitos;
- Relacionar as situações eleitas com o que dizem os filósofos Michel Foucault e Martin Heidegger a respeito dos referidos conceitos a serem abordados;
- Produzir diálogos entre os filósofos desta pesquisa, alguns comentadores, educadores, juntamente com o meu olhar enquanto pesquisador;
- Elencar pontos positivos que façam jus a esta pesquisa, que possam servir como exemplos e que contribuam para o trabalho dos professores de Filosofia.

A hipótese investigada é a de que o ensino de Filosofia pode e deve ser trabalhado com situações cotidianas, buscando aproximar-se dos alunos e de sua realidade.

O professor como docente mediador entre alunos e o conhecimento

No segundo capítulo levantou-se a questão dos meios de comunicação juntamente com a tecnologia e seus respectivos avanços em nosso cenário atual. Percebe-se que os estudantes do ensino médio fazem parte de uma geração que está a todo tempo conectada à internet por meio do computador, tablet ou smartphones e que também têm contato com inúmeras informações que lhes chegam a cada momento. Mas a questão está em como eles filtram tais informações e se são capazes de fazê-lo. Neste sentido, trazendo para o contexto educacional formal, Umberto Eco (2007) defende que esse tipo de atividade é função do docente, pois é ele o mais indicado a desempenhar tal papel junto aos alunos. O professor pode e deve conduzir seus discentes e mostrar-lhes como discernir os caminhos pelos quais devem seguir. Que sites são confiáveis e por quê? Com que critérios selecionar informações entre tantas que a internet oferece? Em outras palavras, cabe ao docente despertar o espanto, a curiosidade e também discernimento e critérios em seus estudantes.

O conhecimento deve ser trabalhado com muito cuidado pelos docentes, pois como pudemos identificar, a fonte do conhecimento não está somente dentro dos muros das escolas, ou seja, os nossos alunos têm outras fontes que são a família, os colegas, amigos, a televisão e os outros aparatos tecnológicos, como a internet com acesso a quase tudo, conectando-se com o mundo todo. O professor é apenas mais uma fonte para os jovens desta geração atual, mas também é ou deve ser o mais apto a levar o conhecimento de forma correta a seus alunos e fazer com que eles se sintam motivados para tal tarefa. Este docente deve ser o modificador do ambiente escolar com práticas pedagógicas que possam contribuir com o ensino-aprendizagem.

De acordo com os filósofos Lipovetsky e Lledó, vimos que a educação atual passa por certo desprestígio, pois os alunos se entediam com as mesmas aulas e o sistema educativo paralisa as ações ou as práticas docentes. São filósofos que apontam as possíveis deficiências com relação à Educação, mas que também nos provocam para que algumas decisões sejam tomadas, com o objetivo de modificarmos o infeliz quadro apontado por eles – principalmente o espanhol Emilio Lledó, que é um humanista e que passou toda sua vida preocupado com a docência e que é um defensor das práticas criativas em detrimento de práticas paralisantes.

Já com os estudos de Tardif identificou-se que os professores somente se tornam profissionais melhores com o decorrer do tempo e, respectivamente, mais experientes na profissão. Em pesquisa com professores iniciantes, Tardif (2002) constata incoerências na

forma como os professores se expressam quanto à maneira adequada de se ensinar.

Os estudos de Tardif (2002) também sugerem que a identidade dos professores está sendo alterada por conta da tecnologia e que esta deve servir como auxílio para estes profissionais no dia a dia. Ou seja, Tardif defende que a tecnologia seja incorporada à prática docente.

Para Marcelo, o que legitima e justifica a profissão docente, é o conhecimento, além, claro, de que todo professor, como em qualquer profissão, deve sempre estar atualizado para melhorar sua competência profissional e pessoal. Ou seja, o professor deve estar em desenvolvimento. Para Roldão, além do aperfeiçoamento enquanto educador, este leva para seu trabalho em contato com os alunos, toda uma história de vida, o que também influencia seu labor. Segundo Marcelo (2009), o conceito de identidade do professor tem a ver com a sua marca, ou seja, com o seu desenvolvimento enquanto docente profissional, seu aprendizado constante e que deve ser passado aos estudantes. E este desenvolvimento vai sendo melhorado ao longo de toda sua carreira por meio de sua experiência, além de ajudar a combater as possíveis crises de identidade profissional no decorrer da docência. Por isso a importância dada ao desenvolvimento, aqui já comentado.

O importante, seguindo com Marcelo (2009), é que ele também se preocupa com o saber docente e a maneira como este saber é passado ao discente. Segundo o pesquisador, não basta o professor dominar os conteúdos referentes à disciplina que leciona, ele necessita conhecer seu alunado e saber transmitir esse conhecimento de maneira transparente e objetiva.

Com Bernard Charlot (2010), percebemos que todo conhecimento deve fazer sentido ao aluno e, ao mesmo tempo, ser prazeroso para que ele possa apropriar-se do mesmo. Ele defende a comunicação entre os atores (professor-aluno), pois é por meio dela que haverá uma transmissão coerente e adequada. Para Charlot (2010), o contato com o outros, ou seja, as boas relações desempenham um papel importante para que os jovens tenham acesso ao conhecimento.

Na mesma linha da comunicação, Barbero (1999) contribuiu chamando-nos a atenção para que não haja o que ele define como “incomunicação” na sala de aula, pois é esta falta de comunicação, esta falta de boas relações entre professores-estudantes, estudantes-estudantes, que dificulta a transmissão e a apreensão do conhecimento no contexto escolar. Barbero também está atento a todo tipo de tecnologia e nos diz que ela pode afetar tanto positiva como negativamente com relação aos saberes e ao conhecimento a ser transmitido e adquirido. Mas

não podemos deixar de pensar alternativas que venham a contribuir com uma Educação de qualidade.

Estudos e contribuições para o ensino de Filosofia e a relação com esta pesquisa

Ao levantarmos estudos que pudessem contribuir para o ensino de Filosofia e, conseqüentemente, para nossa pesquisa, Lopes nos sugere com seu estudo, levar para as aulas de Filosofia, uma nova maneira de se expressar ou de se transmitir conceitos filosóficos que façam com que os estudantes se despertem para a Filosofia. O que pudemos perceber e apreender do referido trabalho é que novas práticas pedagógicas devem ser defendidas pelos professores de Filosofia. Portanto, identifiquei-me, desta forma, com esta proposta, pois este meu trabalho de mestrado vem com a ideia de sugerir um formato distinto na abordagem de alguns conceitos em Filosofia. E essa linguagem defendida por Lopes, nos remete ao diálogo defendido por Gallo (2004), quando diz que a Filosofia é um diálogo “a partir dos conceitos” (p. 3). Um diálogo de conceitos que esta minha pesquisa propõe por meio das tiras da Mafalda.

Outra pesquisa que também trabalha na vertente de análise descritiva é o de Oliveira (1988) ao discutir o que há de filosófico na obra de Clarice Lispector, por meio da qual ela estabelece o diálogo da Filosofia com a Literatura. Ou seja, toda tarefa que exige um pensamento, estudos e um trabalho analítico filosófico, segundo Oliveira (2011), é uma experiência única, que demanda um pensamento, um sentimento, deve ser vivida e não pode ser transferida.

O que sugerem a legislação atual e os pesquisadores e professores de Filosofia

Os documentos aqui analisados foram os PCN, PCN+, OCEM e LDB. A LDB aponta para a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia nos três anos do ensino médio. Os outros documentos sugerem propostas de práticas de ensino de Filosofia. O que nos chama a atenção é que a Filosofia é vista como uma auxiliadora às outras disciplinas, pois as sugestões são trabalhos interdisciplinares ou trabalhos em conjunto. A Filosofia é vista como uma disciplina que deve fazer com que os estudantes se tornem cidadãos críticos e que os ensine a pensar, como se todas as outras disciplinas não o fizessem. Um exemplo disso é o que sugerem os PCN+ ao dizer que cabe à Filosofia fazer com que seus estudantes aprendam o

exercício da cidadania. É o que diz Kohan e Waksman (1998), ao dizerem que a escola é onde há um “controle social e de formação” produzindo e reproduzindo “saberes e valores afirmados socialmente” (p. 85). Desta forma, percebemos que não é uma incumbência somente da Filosofia.

Em um estudo minucioso de Montero (2014), ela pôde identificar que a Filosofia institucionalizada sempre sofrerá interferências por quem gere e regula o sistema educativo, sem mencionar por sua extrema relevância no âmbito teórico e reflexivo.

Outra sugestão é em relação ao trabalho com temas escolhidos pelos professores de Filosofia, que penso ser o que propomos para esta dissertação e que dá certa liberdade ao professor em poder levar às aulas aquilo que ele acredita ser relevante e interessante para seus alunos. Sobre este aspecto, Gallo (2005) destaca que o ensino de Filosofia pode seguir o caminho dos conteúdos ou seguir o caminho das competências e habilidades que vão na linha dos PCN de Filosofia (p. 19). O que o professor e pesquisador ressalta é que a segunda opção pode seguir na mão contrária ao filosofar, ao diálogo filosófico por meio dos conceitos. É o que defende Aspis (2004) ao sugerir que a Filosofia deve ser lida como se fosse poesia. Ela deve ser reinventada e ressuscitada no momento em que estivermos lendo um texto filosófico (p. 308).

O que pudemos perceber nas ponderações de Aspis e Gallo (2010) diz respeito à criatividade que o professor deve ter ao trabalhar com a Filosofia no ensino médio. Um exemplo disso é quando sugerem construir conceitos com os alunos por meio de situações com as quais os estudantes estão inseridos e envolvidos, realmente. Um exercício que busco com minhas propostas pedagógicas nesta dissertação, ou seja, no último momento desta etapa é sugerido aos alunos que conceituem à sua maneira “poder/micro poder; autenticidade/inautenticidade”. Destarte, penso que os estudos nesta pesquisa vêm corroborar com o exercício do filosofar estudado neste trabalho²⁹.

Outro fator importante a ser destacado aqui é o que nos diz Aranha (2011) sobre a influência positiva ou negativa que o professor de Filosofia pode provocar em seu alunado, pois carrega consigo valores sociais, políticos e éticos (p. 9). Ou seja, o professor de Filosofia deve estar muito atento ao que diz a seus estudantes durante as aulas.

Outros exemplos que sugerem uma prática distinta do que se vê no ensino de Filosofia são os trabalhos desenvolvidos pela professora e pesquisadora Paula Ramos de Oliveira (2004/2011) e pelo professor e também pesquisador Sérgio A. Sardi (2015). Ambos trabalham

²⁹ Esse trabalho não está disponibilizado aqui por razões éticas.

com o ensino de Filosofia para crianças e pré-adolescentes. Pudemos perceber que esses trabalhos nos sugerem que estamos caminhando no sentido correto que é o da criação e do diferente. Ou seja, para o ensino de Filosofia no ensino médio com um formato e prática distintos.

Severino (2010) também sugere que o ensino de Filosofia deve ser desempenhado seriamente pelos professores. Ele defende “(...) a necessidade de um espaço significativo para componentes filosóficos no currículo escolar e um sério compromisso na prática pedagógica de seu docente e da equipe pedagógica da escola” (p.58). Não se trata apenas de transmitir conteúdos, mas de fazer o aluno entender e compreender o importante papel que a Filosofia pode exercer em sua vida.

E completando com Oliveira (2004), sobre o que sugerem os documentos analisados e o que pensam os professores e pesquisadores em Filosofia, a escola pensa e quer respostas, a Filosofia está interessada em questionar. Enquanto a escola quer construir, a Filosofia vem para desconstruir (s/n)³⁰.

E as humanidades?

Com respeito às humanidades, Dussel (2009) e Lledó (2009) vão na mesma direção, pois ambos falam da questão do ensino de Filosofia ter uma intenção **utilitária**, ou seja, preparar os jovens pensando no mercado de trabalho. Há um desmerecimento e um empobrecimento das disciplinas humanas e um enaltecimento das Ciências Naturais por conta da modernidade e, conseqüentemente, da tecnologia e de sua importância para o capitalismo.

E também, segundo os estudos de Montero (2016), as humanidades aqui no Brasil são consideradas sem utilidade e as pessoas não gostam desta inutilidade, pois não preparam o aluno para o mercado de trabalho. Por isso a dificuldade em se definir objetivos próprios de uma disciplina "humana", como a Filosofia (p. 177). Outro aspecto relevante no trabalho de Montero (2016) é que os professores entrevistados por ela atuam nos mesmos modelos de práticas que eles próprios criticam.

O que justifica esta proposta

De acordo com as referências que buscamos para justificar nossa proposta nesta dissertação que é a de se trabalhar a Filosofia dialogando alguns conceitos com tiras da

³⁰ Disponível em: < <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/viewFile/5496/4603>>. Acesso em: 20 de mar. 2016.

Mafalda, percebe-se que autores como Charlot (2000) e (2010), Fanfani (2000), Dussel (2009), Lledó (2009), Oliveira (2011) defendem que o ensino de Filosofia deve ser trabalhado de maneira clara, consciente e séria. O diálogo deve haver, mas deve ser com objetivos consistentes. Os estudantes do ensino médio devem ter uma boa relação com a comunicação, com os conteúdos e com os próprios docentes e companheiros de turma.

Para que o conteúdo possa ser apreendido pelo estudante, Charlot (2000) sugere que haja prazer na relação professor-aluno. Fanfani (2000) destaca a importância da relação do aluno com o conhecimento e que, hoje em dia, o estudo não é uma questão de escolha, mas uma obrigação. Sendo assim, o professor deve saber conhecer seu alunado e entender que seu público vem das mais diversas camadas sociais e que traz consigo histórias e experiências de vida as mais diversas. O docente deve estar preparado para as mais variadas situações e deve desempenhar seu papel de maneira criativa e comprometida com seu trabalho. Por isso Charlot (2000) destaca a importância do professor estar atento às relações e não somente ao conteúdo que também tem sua importância.

O que nos sugere Lledó (2009) é que o docente de Filosofia deve se preparar para o mundo tecnológico e fazer com que este possa auxiliá-lo na relação com seus discentes, inclusive na criatividade e no preparo de suas aulas. Emilio Lledó (2009) sabe do avanço tecnológico, mas defende que a Educação e principalmente a Filosofia por ser uma disciplina que necessita de tempo para pensar, não caminham a passos largos como a tecnologia. Por isso a importância do docente elaborar e desempenhar algumas práticas que façam a conexão com seus discentes.

Dussel (2009) e Oliveira (2011) também sugerem que as aulas não devem ser lineares com começo, meio e fim. Elas devem ter seu momento de pausa, reflexão, idas e voltas, num exercício sem tempo definido, principalmente, para as aulas de Filosofia. O que justifica minha proposta pedagógica de se trabalhar conceitos filosóficos em vários momentos e com exercícios variados, individuais ou em grupos. Em alguns momentos os alunos recebem, mas em outros, são eles quem dão suas contribuições, retomando o que Gallo nos diz sobre o papel do filosofar com e dos estudantes.

Respondendo a nossa questão central sobre qual a potencialidade que existe nas tiras cômicas da Mafalda para o ensino de Filosofia

Esta questão pode ser respondida principalmente nas seções/capítulos quatro e cinco onde foram explanados os conceitos a serem abordados aqui, juntamente com as propostas

pedagógicas a serem trabalhadas com os estudantes nas aulas de Filosofia.

Quanto aos objetivos específicos, penso que todos puderam ser respondidos em diferentes momentos desta Dissertação:

- Houve um trabalho minucioso em “garimpar” algumas situações e relacioná-las aos conceitos propostos por mim nesta pesquisa;
- As situações (tiras) foram analisadas e houve explicações do porquê podem relacionar-se com os conceitos escolhidos;
- As mesmas situações (tiras) também foram relacionadas à luz dos filósofos Foucault e Heidegger;
- Houve diálogos entre o que dizem os referidos filósofos sobre seus conceitos, bem como seus comentadores;
- Os pontos positivos que fazem jus à proposta desta pesquisa, penso, também foram respondidos ao longo deste trabalho.

Confirmou-se a hipótese de se trabalhar a Filosofia com situações cotidianas, buscando aproximar os conceitos dos alunos e de sua realidade. As situações vividas por Mafalda e sua turma fazem, de fato, parte da realidade de qualquer pessoa. E mais do que fazer parte dessa realidade, os quadrinhos por expressarem expressividade, dão significativo sentido a ela.

Para finalizar

Vale ressaltar neste momento a importância da proposta didática e de suas etapas aqui apresentadas e, principalmente, o cuidado, o engajamento e o profissionalismo que o professor de Filosofia deve ter ao preparar suas aulas, pois trata-se de uma proposta de ensino de Filosofia, de conceitos filosóficos e como deve ser trabalhada e conduzida pelo profissional docente durante as aulas. As etapas aqui sugeridas foram as seguintes:

- 1) A sensibilização acerca de um conceito;
- 2) A investigação sobre como o filósofo pensou o conceito;
- 3) A explanação do conceito segundo o filósofo escolhido;
- 4) A problematização do conceito por meio de atividades práticas;
- 5) O olhar do aluno acerca do conceito como atividade prática;
- 6) A devolutiva do professor aos estudantes após cada atividade prática.

Penso que a proposta para este trabalho possa, de alguma maneira, auxiliar o professor de Filosofia que queira se apropriar desta ideia e experimentá-la com seus alunos em suas aulas. Este trabalho não está de forma alguma acabado, pois pode e deve dar seguimento em um doutorado, especialmente se se considera que, por meio desta pesquisa, outras questões surgiram e merecem ser investigadas, a saber:

- ✓ Quais outros conceitos podemos encontrar nas tiras da Mafalda?
 - ✓ Uma prática como esta pode também ser trabalhada no ensino fundamental II?
 - ✓ O que os docentes de Filosofia têm a nos dizer sobre as práticas propostas nesta pesquisa?
 - ✓ Qual a percepção que os estudantes do ensino médio têm sobre o ensino de Filosofia ser trabalhado com situações cotidianas?
 - ✓ O que pensam os docentes sobre o ensino de Filosofia ser trabalhado com situações cotidianas?
-

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. A. G. Michel Foucault e a teoria do poder. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, v. 7, n. 1/2, p. 105-110, out. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v7n1-2/0103-2070-ts-07-02-0105.pdf>>. Acesso em: 17 de junho 2012.
- ARANHA, M. L. de A. **O que é uma educação para o pensar**. In: OLIVEIRA, P. R. de; CASTRO, E. A. (orgs.). **Educando para o pensar**. São Paulo: Cengage Learning, 2011, capítulo 1, p. 3-10.
- ASPIS, R. P. L. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 305-320, Dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 de outubro 2015.
- ASPIS, R. L.; GALLO, Silvio. Ensino de filosofia e cidadania nas “sociedades de controle”: resistência e linhas de fuga. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 89-105, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a07.pdf>> Acesso em: 12 de maio 2015.
- BARBERO, J. M. Jóvenes: comunicación e identidad. Pensar Iberoamérica: **Revista de Cultura**. Publicación en Internet número 0: Febrero de 2002. Disponível em: <<http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>>. Acesso em: 05 de abril 2016.
- _____. Sujeito, Comunicação e Cultura. Entrevista com o educador Jesús Martin Barbero. **Comunicação & Educação**, São Paulo, p. 62 a 80, maio/ago. 1999. Por Roseli Fíguro e Maria Aparecida Baccaga. Disponível em: <http://bancopublicacoes.espm.br/arquivos/sujeito_comunicacao_e_cultura.pdf>. Acesso em: 08 de março 2016.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB no. 22/08, de 08/10/2008, que responde à consulta sobre a implantação das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12768-filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio-sp-1870990710>>. Acesso em: 15 de março 2016.
- BRASIL. LEI no. 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 15 de março 2016.
- CALÁBRIA, O. P. A inclusão da Filosofia no Ensino Médio como um Processo. **Poros**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 94-105, 2009.
- CENTURIÃO, L. R. M. **Antropologia e Psicanálise: A enfermidade mental como estilo de vida**. Porto Alegre: Armazém Digital Comunicação, 2007. 214p.
- CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 288p.

_____. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador - Entrevista com Bernard Charlot. **Educação e Pesquisa**, Brasil, v. 36, n. spe, p. 133-143, abr. 2010. ISSN 1678-4634. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28224>>. Acesso em: 29 de março de 2016.

_____. **La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización**. Cuestiones para la educación de hoy. Montevideo, Uruguay: Ed. Trilce, 2005. 168p.

CHAUÍ, M. **A existência inautêntica**. In: HEIDEGGER, M. **Conferências e escritos filosóficos**. Tradução de Ernildo Stein, São Paulo: Nova Cultural, 2005. p. 6.

COTRIM, G; FERNANDES, M. **Fundamentos da Filosofia**. São Paulo: Ed. Saraiva, 2010. 368p.

DANELON, M. **Ensino de Filosofia e Currículo**: um olhar crítico aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ciências Humanas e suas Tecnologias) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Filosofia. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v.9, n. 1, jan./jun. 2010. p. 109-129.

DELEUZE, G. **Os intelectuais e o poder**. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 26. ed. São Paulo: Graal, 2013.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 102p.

DUARTE, A. M. Gianni Vattimo: intérprete de Heidegger e da pós-modernidade. **Alceu** (PUCRJ), Rio de Janeiro, v. 7, n. 13 p. 225-236, jul/dez. 2006. Disponível em: <http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/alceu_n13_DossieDuarte.pdf>. Acesso em: 04 de fevereiro 2016.

DUSSEL, I. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 39, n. 137, p. 351-365. Ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 de março 2016.

ECO, U. ¿De qué sirve el profesor? **Jornal La Nación. Buenos Aires-Ar**: Publicación impresa: Lunes 21 de mayo de 2007. Disponível em: <<http://www.lanacion.com.ar/910427-de-que-sirve-el-profesor>>. Acesso em: 06 de agosto 2015.

_____. Prefácio. In: LAVADO, Joaquim Salvador (Quino). **Toda a Mafalda**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. XVI.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, Ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a03v2899.pdf>>. Acesso em: 23 de abril 2016.

_____. Culturas jovens e cultura escolar. In: Seminário “**Escola Jovem**: um novo olhar sobre o ensino médio”. 2000, Brasília: MEC, 2000.

_____. Sociología de la profesionalización docente. In: Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar. **Seminario Internacional**: 2-6 de junio de 2008. Disponível em: <<http://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008->

professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf>. Acesso em: 17 de agosto 2015.

FERRY, L. **Vencer os medos**: a filosofia como amor à sabedoria. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008. 228p.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 262p.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 301p.

_____. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004. 295p.

_____. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 26. ed. São Paulo: Graal, 2013. 432p.

GALLO, S. A função da filosofia na escola e seu caráter interdisciplinar. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 2, p. s/n, 2004. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/5426/4525>> Acesso em: 12 de maio 2015.

_____. As múltiplas dimensões do aprender ... In: Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo, 2012, Florianópolis. **Aprendizagem nas Diferentes Dimensões**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf> Acesso em: 12 de maio 2015.

_____. Ensino de Filosofia: os principais desafios. Entrevista com o professor Silvio Gallo. **Anpof**, por Juliano Orlandi, s/data. Disponível em: <<http://www.anpof.org.br/spip.php?article118>>. Acesso em: 28 de outubro 2011.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira de Lima. 2. ed. Ijuí: Editora Ijuí, 2006. 480p.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução de Marcia S Cavalcante Schuback, 3. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008. 598p.

_____. **Ser e tempo**. Tradução de Marcia S Cavalcante Schuback, 9. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2014. 1199p.

HUSSERL, E. **A idéia da fenomenologia**. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1986. 133p.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. Tradução de Artur M. Parreira, 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 1456p.

LLEDÓ, E. **Ser quien eres**: ensayos para una educación democrática. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2009. 285p.

KLEBIS, C. E. de O. **Leitura na escola: problemas e tentativas de solução**. IN: SILVA, Ezequiel Theodoro da. (org). **Leitura na escola**. São Paulo: Global, 2008. p. 33-46

KOHAN, W. O. Entre Deleuze e a Educação: notas para uma política do pensamento. **Educação e Realidade**. Porto Alegre v.27 n.2 p.123–130 jul./dez.2002.

KOHAN, W. O.; WAKSMAN, V. **Filosofia para crianças na prática escolar**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1988. 224p.

LAVADO, J. S. (Quino). **Toda a Mafalda**. Tradução de Andréa Stahel, Mônica Stahel, Pedro Luis do Carmo, Maria Thereza de Vasconcelos, Antônio de Pádua Danesi, Luís Carlos Borges e Luis Lorenzo Rivera. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 442p.

LIPOVETSKY, G. **A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo**. Tradução de Therezinha Monteiro Deutsch. Barueri, SP: Manole, 2005. 197p.

LOPES, R. C. **O Ensino de filosofia na Educação Escolar: a questão da linguagem a partir de Wittgenstein e Lipman**. 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

MARCELO, C. 2009. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**. Lisboa-Portugal: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, n.8, jan-abr/2009, p.07-22.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, Brasília/D.F: MEC – Secretaria da Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em: 03 de fevereiro 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 03 de fevereiro 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Ciências Humanas e suas tecnologias (*Orientações Curriculares para o Ensino Médio, volume 3*) Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 03 de fevereiro 2016.

MONTERO, M. F. A. G. **O Ensino de Filosofia no Ensino Médio Brasileiro: Antecedentes e Perspectivas**. São Paulo: Editora porto de Ideias Ltda., 2010. 238p.

_____. **As humanidades sitiadas: estudo comparativo sobre o ensino da Filosofia no currículo e na percepção de alunos e professores do ensino médio brasileiro e do bachillerato espanhol**. 2016. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, M. E. de. Clarice Lispector: um diálogo entre filosofia e literatura. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 11, p. 69-76, dez. 1988.

OLIVEIRA, P. R. de. À procura de nossas próprias palavras: filosofia e subjetividade. **Revista Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v.7, n. 14, p. 233-249, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5013904>>. Acesso em: 19 de maio 2015.

_____. **Tempos do aprender**. In: OLIVEIRA, P. R. de; KOHAN, W. O. (orgs.). **Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012, p. 61-68.

_____. **Filosofia e infância: entre o imprevisto e a criação**. In: KOHAN, Walter O.; BORBA, Siomara (orgs.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 245-256.

_____. O sentido da filosofia na escola: (não) é o que não pode ser. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DO ENSINO, 12, 2004, Curitiba. **Atas...** Curitiba: PUC-PR, 2004. P. 3591-3602. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/viewFile/5496/4603>>. Acesso em: 20 de março 2016.

_____. Os textos no ensino de filosofia. **Dialogia**, v. 13, p. 35-44, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/124705>> Acesso em: 17 de março 2016.

NÓVÓIA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p.11-20, jan./jun. 1999 Disponível em:< www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf> Acesso em: 14 de junho 2015.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da Filosofia**, vol. 5. Tradução de Ivo Stomiolo. Ed. Paulus, São Paulo, 2006. 382p.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, Apr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 de março 2016.

SANTOS, M. A. da S. **A crítica heideggeriana de Ser e Tempo ao conceito de ser da tradição filosófica: sobre a ontologia da Vorhandenheit e o fundamento existencial da transgressão categorial**. 2008. 99 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Curitiba, Paraná.

SARDI, S. A. **Ula: brincando de pensar**; ilustrações de Jorge Fernando Herrmann. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 63p.

SARTRE, J. P. **O Existencialismo é um Humanismo**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Rita Correia Guedes, Luiz Roberto Salinas Forte, Bento Prado Júnior. 3ª Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. 28p.

SEVERINO, A. J. Formação política do adolescente no ensino médio: a contribuição da Filosofia. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), jan./abr., 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 328p.

USCATESCU, J. La cotidianidad: Investigaciones fenomenológicas: **Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología**, Madrid, n. 3, p. 211-224, 2001. Disponível em: <http://www.uned.es/dpto_fim/InvFen/InvFen03/indice.html>. Acesso em: 05 de outubro 2015.

WERLE, M. A. A angústia, o nada e a morte em Heidegger. **Trans/Form/Ação**, Marília, v.26, n.1, p. 97-113, 2003. Disponível em: < <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/transformacao/article/view/848> >. Acesso em: 05 de outubro 2015.