

SEÇÃO II - INFORMATIVO NESEF

O NESEF como intelectual público e coletivo¹¹

A ameaça específica ao intelectual hoje, seja no Ocidente, seja no âmbito não ocidental, não é a academia, nem os subúrbios, nem o comercialismo estorrecedor do jornalismo e das editoras, mas antes uma atitude que vou chamar de profissionalismo. Por profissionalismo eu entendo pensar no trabalho do intelectual como alguma coisa que você faz para ganhar a vida, entre nove da manhã e cinco da tarde, com um olho no relógio e outro no que é considerado um comportamento apropriado, profissional – não entornar o caldo, não sai dos paradigmas ou limites aceitos, tornando-se, assim comercializável e, acima de tudo, apresentável e, portanto, não controverso, apolítico e “objetivo”.¹²

Edward W. Said

Introdução

Esta Seção da **Revista do NESEF Filosofia e Ensino** tem como objetivo apresentar e analisar ações desenvolvidas no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia. Neste número¹³, além de descrevermos algumas proposições do NESEF, convidamos nossos leitores a refletirem sobre o papel dos intelectuais, de modo geral, e dos filósofos, de modo particular, nos âmbitos da cultura, da política e da produção de conhecimentos.

Coerente com os princípios aludidos, após tecermos considerações sobre o papel socializador e crítico da atitude intelectual sob a forma pública, apresentamos três conjuntos de reflexões e proposições relativas a estudos e pesquisas desenvolvidas sob a égide do Núcleo.

O primeiro tópico em destaque refere-se a uma defesa acerca da presença das matrizes do pensamento latino-americano nos centros de produção, pesquisa e difusão do conhecimento e problematiza a contradição, presente no Brasil, da hegemonia dos sistemas de pensamento europeus, ao passo em que, paradoxalmente, ganha força o discurso da defesa das identidades locais. O segundo destaque historia e assume posicionamentos acerca do

¹¹Texto organizado e sistematizado pelos Coordenadores de **Revista do NESEF Filosofia e Ensino**: Valéria Arias, Geraldo B. Horn e Ana Carolina Mallmann. Participaram da elaboração dos textos: Giselle Moura Shnorrr, Aníta H. Schlesener, Ademir P. Mendes, Edson Rezende, Alessandro Reina, Gladys Mariotto, Walter L. Mauch, Luciana Teixeira, Wilson José Vieira, Vilmar Kraemer, Rui Valse, Délcio Junkes e Gelson J. Tesser.

¹²Op. cit, p. 78.

¹³No número anterior de **Revista do NESEF Filosofia e Ensino**, publicou-se um histórico detalhado do Núcleo, bem como uma série de análises sobre aspectos ligados à administração e à política educacional, com especial atenção para os atos da gestão 2011-2014 da Rede Estadual de Educação do Paraná.

movimento de ampliação e legitimação do espaço curricular da disciplina de filosofia no Ensino Médio a partir da escola e da atuação dos professores. Por fim, apresentam-se considerações sobre recursos e alternativas metodológicas voltadas ao ensino de filosofia, enquanto instrumentais capazes de engendrar possibilidades de mediação do processo ensino-aprendizagem. Alternativas estas, pensadas de modo a atenderem as peculiaridades dos sujeitos da educação básica sem, no entanto, perder-se de vista as características do conhecimento filosófico.

O debate filosófico sobre educação e ensino: dos gabinetes para a ágora

A identidade do NESEF vem sendo construída a partir de uma compreensão ampliada acerca do papel dos intelectuais e das instituições de ensino ante a configuração social, em que pese aí, as múltiplas determinações e movimentos contraditórios do real. É fato que esta opção ético-política, por vezes, obriga-nos a assumir posicionamentos públicos frente a temas, problemas e seus respectivos desdobramentos. Numa visão especializada, tão cara a universidade atual, poder-se-ia objetar que, de forma mais “objetiva e estrita”, tais temas e problemas deveriam, sempre e necessariamente, aludir ao “objeto dado” do Núcleo, qual seja, ao ensino de filosofia e aos aspectos da política educacional que lhe são diretamente correlatos. Ocorre que, ao tratar filosoficamente o ensino de filosofia e a política educacional, cumpre ir para além do “recorte”, cumpre explicitar o que é tão somente aparente, mediante a confrontação histórica do dito “objeto” com os elementos que lhe conferem sua realidade fática e fenomênica. Ao propor e realizar tal movimento, é inevitável, dada à intencionalidade e à inserção social, política e profissional do Coletivo NESEF, que este fazer se atualize de maneira colada à história e às emergências do presente, numa perspectiva, a um só tempo, negativa e ativa.

Não é possível, a começar pela determinação derivada do topoi em que nos colocamos, debater, propor, criticar a filosofia e seu ensino a partir tão somente de uma perspectiva setorializada e especializada, ao passo que, por uma questão de coerência e princípio, tampouco é possível uma atitude que ignore as determinações institucionais e econômicas que, de várias maneiras, nos atravessam. Daí afirmarmos e defendermos a realização da filosofia na perspectiva coletiva e pública.

Por realização coletiva e pública entende-se um processo no qual: **(1)** as proposições são debatidas em espaços qualificados, porém marcados pela pluralidade de ideias, não raro contraditórias e **(2)** as proposições são apresentadas e expostas à crítica e ao diálogo em

espaços sociais públicos, de modo a ultrapassarem o estrito campo da filosofia profissional.

Compreendemos que, embora longe de restringir-se ou definir-se pelo engajamento e pela matização político-ideológica, a filosofia, enquanto matéria escolar e, portanto, que participa do metabolismo social de forma mais evidente do que a filosofia analítico-teórica, tem um papel prático e simbólico relevante na reprodução e/ou superação de hegemonias.

Conforme já mencionado, os professores e intelectuais da filosofia são, em sua maioria, profissionalizados e, portanto, integrantes do sistema de divisão social do trabalho, o que dificulta o exercício de análises mais totalizantes e a atuação política mais flagrante. Porém, considerando os limitadores, o NESEF reafirma a necessidade de que os coletivos de pesquisa universitária em educação, sobretudo os desenvolvidos em instituições públicas ou mantidas pelo fundo público, não tomem as pressões pela produção de conhecimentos alinhados à expansão dos sistemas do capitalismo e do capital como vaticínios inelutáveis. Ao contrário de afastar a universidade dos seus objetivos tradicionais, a atitude do intelectual que, mesmo profissionalizado, amplia o horizonte do debate e da crítica, recupera os sentidos da autonomia universitária (didática, financeira e acadêmica). Ao mesmo tempo, o envolvimento da produção e expressão acadêmica com os processos sociais “vivos”, aproxima a universidade pública do conceito genético de “instituição social”, cuja origem e função implica em conceitos radicalmente diferentes daqueles referentes ao caráter de “organização” que esta vem adquirindo em consequência dos requerimentos do mercado. (CHAUÍ, 2003).

Ao tentar afirmar-se como pólo de irradiação do debate público e de articulação político-pedagógica em relação ao ensino de filosofia e à política educacional sem abdicar da inscrição própria da filosofia, o NESEF se expressa em loci não propriamente tranquilos para acadêmicos e professores tradicionais. É marca do intelectual público a exposição intencional à crítica dos expertos e à crítica política, pois que sua atitude busca estabelecer nexos entre o desencanto contemporâneo da realidade e as possibilidades práxicas da “vontade coletiva”, tal como Gramsci a entendia.¹⁴ Os caminhos que separam as salas de aulas, os gabinetes, as cátedras, os ambientes restritos dos Congressos, Simpósios e Seminários, dos ambientes abertos ao debate são longos e suas trilhas são obstacularizadas por determinações diversas, a começar pela compreensível autoproteção dos que se aninham no “porto seguro” da produção

¹⁴Sabe-se que Gramsci, intelectual-militante, relacionava a figura do intelectual público às organizações dos trabalhadores e ao partido político, tese que, nos dias atuais, implicaria em um exercício de atualização. No entanto, a categoria da “vontade coletiva”, compreendida como uma ampliação superadora do interesse individual, engendra força explicativa para o projeto de transformação do sistema-mundo do capital e do capitalismo a partir da autonomização dos sujeitos. Nesse sentido, atribui-se uma parcela de contribuição dos intelectuais públicos no movimento contraditório da formação da “vontade livre e coletiva”.

de saberes que o sistema de produtividade acadêmica notabiliza como válidos e dignos de créditos. A existência dos limites à ampliação e à qualificação dos grandes debates coletivos – e, por isso, formadores no sentido filosófico do termo –, no entanto, não deslegitima, ao contrário, reforça a tese do potencial transformador do intelectual público.

O ensino de filosofia como práxis educativa enraizada

A filosofia ainda é relevante como um conjunto de sistemas teóricos que permitem a interpretação e intervenção social? Não poderíamos no limitado espaço de alguns parágrafos traçar a trajetória histórica de um complexo ramo do saber humano; teríamos que voltar ao início da Idade Média quando a filosofia greco-romana foi absorvida pelos intelectuais da Igreja Católica e se tornou suporte da teologia e assunto estritamente universitário. Também teríamos que nos debruçar sobre o processo social e econômico que levou de volta a Razão ao seu zênite intelectual durante as Revoluções Burguesas europeias e, no processo inverso, quando a decadência da burguesia tornou duvidosa a própria existência da Razão. Depois dos horrores dos campos de batalha de I Guerra Mundial, seria de se estranhar que a Razão fosse substituída por um Eu subjetivo? A própria ideia de racionalização se tornou negativa, indicando na sua acepção moderna que o indivíduo sofre uma crescente despersonalização frente à lógica de acumulação do capital e dos seus subprodutos: a burocratização, o consumismo, o individualismo narcisista e a falência ética.

Presas dentro dos muros da academia, a filosofia tornou-se assunto de uns poucos profissionais que procuram nas Universidades uma carreira estável na burocracia estatal e, no seu aspecto ideológico, fonte de atração para uma juventude de classe média desesperançosa de qualquer alternativa ao status quo.

Não há necessidade de ficarmos presos a este quadro. Entendemos que os sistemas filosóficos são relevantes se ficarem de frente para o mundo, confrontando a cada momento o empírico, e voltarem a oferecer respostas concretas e relevantes para o conjunto social. Intervir no debate público, como professor, pesquisador ou intelectual, exigirá o repensar da formação acadêmica que é oferecida pela maioria dos bacharelados em Filosofia no Brasil.

Nosso ponto de partida fundamental está em nossas vivências que inspiram a insistir na necessidade do reconhecimento de nossa identidade latino-americana, nosso contexto territorial objetivo. Desde a América Latina compreender nossa história, nossas ideias, nossas lutas e nossas culturas. Insistência para além do espaço acadêmico, que nos levou ao encontro de vários autores, alguns pouco conhecidos em nossas universidades.

Em tempos de mundialização do capital em que ocorre a expansão de um tipo de subjetividade homogeneizada pelo mercado e pelo consumo há que se perguntar em que termos podemos assumir uma teoria crítica que se situe entre o vivido, a cultura, as resistências e os sonhos que se expressam em diferentes culturas e lutas sociais.

Refletindo sobre a educação nos perguntamos: como promover práticas educativas que contribuam para a formação de subjetividades autônomas, críticas e solidárias se opondo a mercantilização do mundo da globalização financeira?

Em se tratando de América Latina, quando alude a formação filosófica, temos a negação das culturas do continente e um modo de reprodução monocultural da filosofia européia (FORNET-BETANCOURT: 2001). Então perguntamos: é possível promover uma educação filosófica sem a negação das singularidades e das diversidades culturais? Pode ser a educação uma prática não homogeneizadora? Questões que se inserem no campo das teorias críticas, diante das filosofias que propõem uma transformação da filosofia, como o marxismo, a teoria da ação comunicativa, as filosofias da libertação, onde se encontram nossos estudos mais recentes sobre filosofia intercultural.

Encanta-nos um modo de filosofar que visa assumir a cultura como seu elemento constituidor, que partindo da própria tradição cultural, conhecendo-a e vivenciando-a, dando voz à diversidade, sem absolutizá-la, vincula o filosofar a sua dimensão ético-política enquanto conhecimento que busca apreender sua época. Como propõe Fornet-Betancourt, trata-se da construção de uma nova figura para a filosofia:

[...] La autoconciencia con que las diversas culturas de la humanidad, tanto en Africa como en Asia y America latina, concurren hoy a los foros internacionales y reclaman y practican su derecho a ofrecer sus aportes peculiares al acercamiento de una humanidad realmente universal y ecuménica, nos obliga a emprender la tarea de una nueva trans-formación de la filosofía. Esto es, esa nueva situación histórico-cultural nos impõe reconocer que la época de las filosofías monoculturais está definitivamente clausurada y que deberíamos, por consiguiente, fomentar una nueva figura a partir del intercambio solidário entre las culturas y sus tradiciones de pensamiento filosófico (FORNET-BETANCOURT: 2001 p. 38).

Trata-se de um amplo campo teórico ainda desconhecido para muitos estudantes de filosofia no Brasil e que tivemos contato em nossa busca em tematizar as relações entre filosofia e educação, filosofia e cultura, filosofia e movimentos sociais, filosofia e realidade brasileira. Num país como o Brasil, marcadamente autoritário, oligárquico e elitista a negação de direitos é em si uma questão que desafia o pensamento e a reflexão, quando comprometida com a emancipação. É nas lutas populares, nos desafios dos movimentos sociais populares, que, em síntese, lutam pela efetivação de um projeto político transformador que encontramos motivações para nossos estudos.

Nas práticas em sala de aula, na educação popular junto aos movimentos sociais, nas práticas de economia solidária, nas lutas por igualdade de gênero, nas lutas pela terra e na solidariedade às lutas do movimento negro, das comunidades indígenas, quilombolas e camponesas, aprendemos e buscamos somar com as contribuições de autores como: Zea, Bondy, Roig, Dussel, Guadarrama, Fernet-Betancourt, Kusch, José Martí, Marx, Gramsci, Deleuze, Guattari, Foucault, Sartre, Simone de Beauvoir, Hannah Arendt, Habermas, Adorno, Horkheimer, Freire, Fanon, Josué de Castro, Florestan Fernandes, Álvaro Vieira Pinto, Mance, Milton Santos entre outros. Acreditamos nesta busca dialógica, que toma como desafio garantir voz aos sujeitos dos processos investigativos, onde a epistemologia e o ético-político não sejam dicotômicos.

Estas reflexões, em nosso entendimento, implicam no reconhecimento de que todo conhecimento está vinculado à regionalidade, ainda que não seja refém dela, e à cotidianidade em sua concretude histórica e cultural. Conhecimento que comprometido com a emancipação volta-se a si mesmo, para os caminhos percorridos, deslumbra caminhos a serem trilhados onde o critério de valor é sempre a prática-refletida. Trata-se, portanto, de exercitar o olhar, observar as “dobras” da cultura hegemônica onde estão suas contradições e os contra discursos, que se somam ao direito de ser-mais, na busca da palavra e da rebeldia na ação.

Assim temos almejado valorizar experiências, indo às fronteiras de saberes e conhecimentos, superando a disciplinaridade, inventando novas possibilidades. Fazendo escolhas na busca de reencantar a educação e a filosofia, contra o epistemicídio perpetrado desde o Norte, recorrendo a outros modos de ser e de pensar, para conhecendo-nos melhor assumir nossa condição temporal. Filosofia que sem renunciar a tarefa de conceituar seja ela mesma uma práxis histórica. Filosofia que ao assumir a pluralidade do mundo requer sua própria transformação, pois o mundo demanda por sua contribuição. Mundo que se apresenta cada vez mais plural e paradoxalmente cada vez mais refém de formas unilaterais de compreensão e imposição de modos de vida.

A filosofia na escola básica: conquistas e desafios

Praticar filosofia, ensinar o exercício filosófico em nossos dias é, pois, uma resistência! A resistência contra a mera opinião (senso comum), que anuncia pôr ordem no mundo. O exercício filosófico é assim um exercício de desestabilização, de saída da falsa segurança na opinião e de mergulhar no caos do não pensamento, para, pensando, produzir equilíbrios possíveis, sempre instáveis, sempre dinâmicos. Uma referência ao pensamento de

Michel Onfray de que nós professores de filosofia, precisamos acreditar no mundo e gerar acontecimentos. Usar nossas aulas como trincheiras, como espaços de resistência. Fazer da sala de aula um agenciamento coletivo capaz de promover articulações, circulação de ideias (conceitos), análises críticas, reflexões contínuas, elaboração de argumentos lógicos, produzindo autonomia, que é a única coisa que permite o enfrentamento da máquina de controle.

A filosofia, de fato, pode contribuir com o exercício da cidadania e mesmo para sua construção. Mas como ensinar a filosofar - numa breve referência a Fernando Savater - ainda quando todo o mundo parece querer apenas soluções imediatas e pré-fabricadas, quando as perguntas que se arriscam ao insolúvel são tão incômodas? A principal tarefa da educação não é humanizar de maneira plena? Há outra dimensão mais propriamente humana, mais necessariamente humana do que a inquietação que há séculos leva a filosofar? A educação pode prescindir dela e continuar sendo humanizadora no sentido livre e antidogmático necessário à sociedade democrática na qual queremos viver? Em suma, ensinar filosofia é um exercício de apelo à diversidade, é um exercício de acesso a questões fundamentais para a existência humana, um exercício da pergunta e da desconfiança da resposta fácil. Quem não estiver disposto a tais exercícios, dificilmente encontrará prazer e êxito na aventura que é ensinar filosofia e também aprender filosofia.

A presença da filosofia no Ensino Médio depois de décadas de exclusão traz à tona uma série de questões extremamente importantes relativas ao seu ensino. Trata-se agora de legitimar a presença da filosofia não somente como uma disciplina a mais, uma disciplina ao lado de outras, mas um saber que busca contribuir na formação de adolescentes e jovens que frequentam os bancos escolares.

A promulgação da Lei Nº. 11.684/08, tornando obrigatória a presença da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, decorre de um posicionamento político- pedagógico que visa a uma formação emancipadora. A inserção da filosofia na matriz curricular do Ensino Médio é fruto de uma longa reivindicação e da luta propositiva dos educadores e da sociedade brasileira, uma vez que a presença da crítica filosófica no currículo indica uma intenção de se superar uma educação tecnicista e instaurar um espaço privilegiado de reflexão e debate em torno do sentido do saber escolar e das instituições educacionais.

A falta de clareza quanto ao currículo e à identidade da escola básica brasileira evidenciada nos dois últimos decênios, reforça a necessidade de se criar um espaço para problematizar questões relacionadas às propostas, finalidades e sentidos das disciplinas

curriculares, sobretudo às ditas humanísticas, cujos conteúdos e metodologias, devido a razões diversas, não conseguiram alcançar patamares de legitimação social. No que tange ao caso da disciplina de filosofia, o NESEF assumiu a tarefa de aglutinar pesquisadores e professores que, desde o final dos anos de 1990, vinham debatendo o ensino da disciplina no espectro das políticas educacionais, ao mesmo tempo em que atuavam na educação básica. A não separação entre a atuação acadêmica da luta política tem sido a tônica de atuação do NESEF. Nos últimos anos foram desenvolvidas ações efetivas de luta pela conquista de um lugar para a Filosofia no currículo do Ensino Médio. O desenvolvimento de pesquisas cujo objeto é ensino da filosofia, a atuação de profissionais da filosofia junto às esferas de proposição de políticas públicas educacionais e as contribuições que dizem respeito a aspectos teórico-metodológicos do processo de ensino-aprendizagem em filosofia são exemplos de frentes de reflexão e ação constituídas a partir do movimento de valorização social e política da disciplina no currículo da escola básica.

Entende-se que *pari passu* à luta pela ampliação, qualificação e legitimação do espaço curricular da filosofia nos sistemas de ensino, é princípio da educação filosófica contemporânea, a defesa intransigente da aproximação das instituições escolares, sobretudo as públicas, de sua função social precípua e potencialmente democratizadora, qual seja a socialização dos conhecimentos mais universais, historicamente produzidos e referendados, porém mediatizados nos âmbitos culturais locais. Dessa forma, o direito à educação de todos os brasileiros alia-se ao direito em que o conteúdo dessa educação seja, de fato, formador, possibilitando o acesso e o entendimento ao saber sistematizado num horizonte humanístico e politécnico, onde a filosofia, as ciências sociais, a arte tenham, ao lado das ciências duras, seu lugar e importância evidenciados.

Por isso, a título de reforçar a agenda de requerimentos que não podem ser ignorados por educadores e intelectuais que atuam publicamente, julgamos importante concluir esta reflexão ressaltando pontos presentes na Carta Manifesto do NESEF de 2010, anuída por coletivo de educadores e representantes de movimentos sociais e de entidades de pesquisa e de defesa da educação, que reafirma algumas das bandeiras de luta da sociedade brasileira em torno da causa educacional:

- a busca do processo pedagógico emancipatório na Educação Básica, com o qual a disciplina de Filosofia tem contribuído;
- a reafirmação dos imperativos educacionais da gratuidade, qualidade, laicidade, gestão democrática e atendimento universal,

mantendo-os e aprofundando-os, onde estes princípios já são praticados, e concretizando-os, nas situações onde estes fundamentos ainda não são realidade;

- a defesa de políticas públicas educacionais em âmbito local, estadual e federal que garantam condições as adequadas ao trabalho pedagógico, considerando aspectos didáticos, sociais, culturais e de infraestrutura que interferem na prática laboral dos professores;
- a atuação da sociedade junto às instâncias democráticas de controle social da política, do mercado e da ação estatal, bem como aos órgãos jurídicos republicanos que caracterizam-se pela atenção aos direitos difusos dos cidadãos (NESEF, 2010).

Mediações do aprender-ensinar filosofia

1 As imagens como recurso para o ensino de filosofia

A experiência dos professores demonstra que a aquisição de conteúdos de filosofia pelos estudantes da educação básica relaciona-se à adequação, no ponto de partida, das estratégias de ensino ao repertório e à linguagem dos jovens. As imagens são uma das vias de comunicação e recreação presentes na experiência cotidiana dos jovens, pois se tornaram acessíveis e recorrentes devido, entre outros fatores culturais, ao o acesso amplo à internet e outros meios digitais, tais como como os celulares e *tablets*.

É notória a dificuldade de professores de filosofia em organizar estratégias de ensino passíveis de auxiliarem no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos filosóficos de modo a, de alguma forma, “atualizar” as problematizações da tradição filosófica. Nesse sentido, uma das propostas de metodologias que vem sendo estudada no âmbito do NESEF, busca explorar o universo das imagens impressas e digitais como instrumento dialógico entre os jovens estudantes e os temas e problemas filosóficos.

Percebe-se, nas práticas em sala de aula, que a utilização de imagens de diversos gêneros, de forma planejada e articulada aos objetivos pedagógicos que se pretende atingir, auxilia como elemento mobilizador para o debate e para o “despertar” de ideias e emoções. A esse respeito, as investigações sobre o processo de recepção e de reação por meio do símbolo

imagético concentram-se na relação que se estabelece entre a imagem (sempre em contexto) e o sujeito que a observa e a interpreta. As conclusões dessas investigações apontam para formas de expressão e comunicação que podem vir a ser exploradas nas aulas de filosofia. Com efeito, as emoções, desejos e idéias podem ser expressos mediante várias linguagens, sendo que as imagens constituem-se em linguagens que impactam fortemente a psique humana. Esta é uma tese presente em teorias psicanalíticas que buscam relacionar o entendimento dos processos mentais ao âmbito das artes, sobretudo as visuais ou as que suscitam o simbolismo imagético, justamente por sustentarem que as pulsões podem ser mais facilmente explicitadas por intermédio de imagens. A arte, nesse contexto, ocuparia parte privilegiada no espaço do diálogo filosófico, cuja racionalidade tradicional não esgota as possibilidades de entendimento da subjetividade e, conseqüentemente, não dá conta da totalidade das possibilidades de intervenção dos sujeitos na realidade.

2 Os cineclubes filosóficos nas escolas públicas de educação básica

A escola e a filosofia, enquanto matéria escolar, não podem ficar indiferentes ante aos desafios da sociedade contemporânea. É nesse sentido que se propõe a criação, na própria escola, de espaços dedicados ao debate pelos estudantes sobre os problemas da realidade, tomando-se o recurso das imagens, e dos demais componentes da linguagem cinematográfica, como elementos propulsores da discussão: trata-se dos cineclubes escolares. Esses espaços assumem uma dimensão política ao objetivar, no âmbito da formação filosófica escolar, o desenvolvimento da reflexão, da crítica e do pensamento que se torna tão mais mobilizadores e transformadores quanto mais conseguem aprofundar-se na compreensão dos processos de alienação e dominação do ser humano.

Os cineclubes surgiram na França na década de 1920, como espaços para exibição, reflexão e debate sobre as produções cinematográficas da época. No Brasil assim como em outros países da periferia do capitalismo, constituiu-se como um espaço de crítica e protesto contra os governos militares, sendo caracterizado pelas autoridades políticas do período como uma atividade subversiva. De fato, ao longo dos anos de 1970 e parte dos anos de 1980, as teses dos grupos cineclubistas latino-americanos centravam-se na luta contra a censura, na defesa da liberdade e dos ideais da democracia. As sessões cineclubistas tradicionalmente são compostas por um ritual triádico, contendo uma apresentação introdutória, a exibição integral do filme seguida de um debate, sendo, desse modo, um espaço propício para a reflexão crítica e a construção de um diálogo sem fronteiras entre seus participantes.

Após o retorno da filosofia nos currículos escolares do Ensino Médio em 2008, além dos estudos e proposições que buscam fornecer uma identidade curricular para a disciplina, instalou-se, também, o debate e as investigações em torno dos encaminhamentos metodológicos e estratégias de ensino de filosofia. Os cineclubes filosóficos têm sua origem ancorada no espectro das alternativas metodológicas voltadas à educação filosófica. Eles são propostos como espaços criados para que os alunos possam assistir, refletir e debater questões filosóficas pertinentes a sua realidade social através dos filmes do cinema. Em geral, o circuito comercial de filmes exibidos nos cinemas prioriza as superproduções. As finalidades da indústria cinematográfica são relacionadas à extração de lucro direto e indireto e à reprodução material e simbólica do sistema do capital. Já o cineclube na escola explora um universo filmico diferente, marginal, que corre na periferia do cinema mundial. Esta característica qualitativa é o mote que possibilita a reflexão acerca das relações do sujeito com a ética, com a política, enfim, com a vida. O debate filosófico produzido pelos estudantes cineclubistas a partir do filme tem o potencial de criar uma discussão crítica, consciente, questionadora e, sobretudo, mobilizadora, no sentido da ruptura consciente com as determinações societárias marcadas por imperativos técnico-práticos, alicerçados em um tipo de razão instrumental hegemônica que perpassa todas as dimensões das relações humanas.

3 A leitura de textos filosóficos mediada pelo mapa conceitual

A utilização do mapa conceitual para leitura, interpretação e compreensão do texto filosófico também constitui uma das possíveis práticas pedagógicas reconhecidas e disseminadas nas discussões do NESEF. O uso de textos filosóficos nas aulas de filosofia para o Ensino Médio ocorre a partir da atitude e reflexão filosóficas, quando o trabalho de mediação é capaz de problematizar o objeto de estudo, considerando elementos do cotidiano do estudante. Nessa etapa de ensino, o sentir-se pertencente à problemática, e à descoberta dos argumentos presentes nas falas dos filósofos, colabora para o efetivo exercício do filosofar.

Partindo-se do pressuposto que a forma primordial da expressão da filosofia é o texto escrito e, por isso, as aulas de filosofia na educação básica não podem prescindir do estudo dos textos propriamente filosóficos, cabe aos professores a mediação do diálogo entre leitor e texto. A questão a ser respondida pelo professor, considerando o repertório dos seus estudantes e as condições nas quais estes se encontram é: qual ferramenta metodológica

utilizar para que os estudantes, de fato, façam a leitura dos textos filosóficos? Entre as alternativas metodológicas disponíveis encontra-se a ferramenta do mapa conceitual, tomado como uma representação gráfica do conhecimento, cuja elaboração necessita de leitura cuidadosa, a fim de sistematizar, em forma de proposição, os conceitos encontrados.

O mapa conceitual como ferramenta que permite trabalhar com o texto filosófico, considerando as suas singularidades e, também, respeitando o desenvolvimento do estudante, facilita a identificação e a sistematização de ligações conceituais, não raro, contribuindo para a reavaliação de conhecimentos já adquiridos.

Segundo relatos dos estudantes a atividade de elaboração dos mapas exige que se leia e releia várias vezes o texto indicado, a fim de reconhecer conceitos e relacioná-los logicamente. A representação gráfica dos conceitos no mapa pode ser compreendida de forma proposicional, ou seja, na perspectiva lógica formal aristotélica, cujo critério de avaliação das proposições é sua validade.

O trabalho com mapas conceituais possibilita ao professor, após a apresentação oral, escrita e visual das produções dos estudantes, questionar seu conteúdo de maneira dialógica e colaborativa, contribuindo, assim, para que os estudantes percebam as proposições inválidas e as razões pelas quais estas não atendem aos critérios de validade. Dessa forma, após o exercício da representação gráfica dos conceitos e das tentativas de explicitação da lógica interna da argumentação do autor, a retomada, coletiva e individual, das construções conceituais do texto dar-se-á em patamar mais profundo e rigoroso.

REFERÊNCIAS

- CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2003.
- FORNET-BETANCOURT. **Transformación intercultural de la filosofía latino-americana**: ejercicios teóricos y prácticos de la filosofía intercultural en el contexto de la globalización. Deseleé de Brouwer, 2001. Mimeo.
- GRAMSCI, A. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- HELLER, A. **A filosofia radical**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- NESEF. CARTA MANIFESTO EM DEFESA DO ENSINO DE FILOSOFIA DO COLETIVO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA DO ESTADO DO PARANÁ. Curitiba, 10/12/2010. In: **Revista do NESEF Filosofia e Ensino**. Ed. esp. de lanç. Ensino de Filosofia e Política Pública Educacional. Curitiba. UFPR, vol. 1, nº 1, out., nov., dez., 2012/ jan. 2013. P.: 95-100.

ONFRAY, M. **A política do rebelde**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

SAID, E. W. **Representação do Intelectual**: as Conferências Reiht de 1993. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.