



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ADRIANA JESUS SANTOS

FAZER - APRENDER FILOSOFIA COM CRIANÇAS

Salvador
2014

ADRIANA JESUS SANTOS

FAZER - APRENDER FILOSOFIA COM CRIANÇAS

Trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia,
Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como
requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi

Salvador
2014

A

Deus, pois sua alegria me concede forças.

Minhas avós, Maria Canuta (em memória) e Donita de Santana (em memória) que me conduziram ao aprender aprendente a ser-sendo.

AGRADECIMENTOS

Já dizia uma antiga canção de peregrinos: “Se o Senhor Deus não edificar a casa, não adianta nada trabalhar para construí-la. Se o Senhor não proteger a cidade, não adianta nada os guardas ficarem vigiando.” Agradeço ao bom Deus por ter edificado, vigiado, cuidado, regado, guardado e conduzido todo o processo formativo de sua vinha diletta, tornando-a um outeiro fertilíssimo.

Com carinho especial agradeço às minhas avós Maria Canuta Reis de Jesus (em memória) e Donita de Santana (em memória) grandes amigas e companheiras em missões radicais - brevemente irei revê-las!

Aos meus pais João Carlos dos Santos e Hildete Reis de Jesus por serem uma benção de Deus na minha vida.

Aos meus amados irmãos Artur Jesus Santos e Ana Marta de Jesus Santos amigos e incentivadores na caminhada.

De coração ao meu orientador Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi, digo que se o mar se transformasse em tinta, e como um pergaminho se desenrolasse o céu, e a pena agilmente deslizasse dizendo o que esta gratidão contém... Daria fim ao grande mar ao descrever a gratidão que sinto, e o céu seria muito pequeno para conter tal relato. Minha alma transborda!

À Profa. Dra. Sandra Marinho, grande educadora e amiga, pelas palavras de ânimo e incentivo ao longo da jornada formativa.

À Profa. Dra. Teresinha Fróes pelo raro exemplo humano de ser-sendo.

Ao Prof. Dr. Robinson Tenório pelo apoio no componente curricular Projeto de Conclusão de Curso.

E a todos os professores e professoras, funcionários e funcionárias, amidos e amigas, instituições de estágio acolhedoras e as crianças com quem pude e posso compartilhar o aprender aprendente a ser-sendo.

Parto de uma convicção de que filosofia não se ensina, se aprende na convivência dialógica, ou melhor, polilógica.

GALEFFI, 2013

RESUMO

A presente monografia encontra-se no campo das discussões sobre o fazer-aprender filosofia com crianças na Educação Infantil, objetiva compreender como é a proposta do *Fazer-aprender Filosofia* do filósofo Dante Galeffi, considerando como ela pode ser realizada com crianças na Educação Infantil. Busca-se estudar a nova Paidéia galeffiana, identificando os conceitos relevantes que fundamentam a proposta, ponderando como a proposta pode ser realizada com crianças. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica de revisão sistemática de literatura. Desse modo, a discussão sobre o fazer-aprender filosofia com crianças, buscou o estudar a compreensão poemático-pedagógica, o currículo transdisciplinar, assim como também a avaliação polilógica transdisciplinar, a discussão a atitude filosófica na formação do pedagogo-filósofo, assim como também o processo de práxis revolucionária almejada, levando em consideração a complexidade das emergências triéticas globais no fazer-filosofia com crianças, tendo como a pedra angular a perspectiva polilógica, polissêmica, polifônica no caminho do conceber a diferença como diferença. Este estudo tem como ênfase interna mostrar-se como uma poesia apenas começada, o que se fez aqui foi elaborar um esboço inacabado que se coloca na abertura para o aberto, num fluxo contínuo de transformações na disposição a um novo filosofar e educar. E como se pode aprender com o pensamento filosófico galeffiano, é sincero desejo aflorando sobre a pele seguir continuamente aprendendo a fazer-aprender.

Palavras- chave: Filosofia, Crianças, Fazer-aprender.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1. FAZER-APRENDER FILOSOFIA COM CRIANÇAS	24
1.1 O FILÓSOFO DO SER-SEND0.....	24
1.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	31
1.3 O “QUÊ” DA FILOSOFIA GALEFFIANA.....	34
1.4 FAZER-APRENDER FILOSOFIA COM CRIANÇAS.....	38
1.5 A FILOSOFIA DA DIFERENÇA.....	42
2. A COMPREENSÃO POEMÁTICO-PEDAGÓGICA	47
2.1 A COMPREENSÃO.....	51
2.1.2 A compreensão como interpretação.....	54
2.1.3 A compreensão como circunvisão interpretada.....	55
2.1.4 A compreensão prévia de sentidos prévios nas posições, visões e concepções.....	57
2.1.5 O caráter ontológico da produção de sentido e a criança.....	59
2.1.6 A compreensão e a filosofia com criança.....	61
2.2 O POEMÁTICO-PEDAGÓGICO.....	63
2.2.1 O método poemático-pedagógico: o fazer inventivo.....	64
2.2.2 Filosofar como arte: o poemático pedagógico.....	67
2.2.3 Filosofar como a festa do pensamento.....	69
3. O CURRÍCULO DAS CRIANÇAS	72
3.1 ATITUDE FILOSÓFICA COMO ATITUDE TRANSDISCIPLINAR.....	77
3.2 O CURRÍCULO ESCOLAR: FAZER-APRENDER FILOSOFIA COM CRIANÇAS.....	80
3.2.1 Diagramas galeffianos.....	83
3.2.2 Programa Unificado de Filosofia.....	85
3.3 O POLICADOR NO FAZER-APRENDER FILOSOFIA.....	93

4. A AVALIAÇÃO POLILÓGICA TRANSDISCIPLINAR.....	98
4.2 COMO AVALIAR POLILÓGICA E TRANSDISCIPLINARMENTE.....	106
4.2.1 Relação avaliador, avaliado e avaliação na Educação Infantil.....	108
4.2.2 Base na diferença como diferença.....	112
4.2.3 Técnicas e Instrumentos.....	114
4.2.4 Critérios e Indicadores.....	115
4.2.5 Capacidades, Competências e Habilidades.....	117
4.3 A AVALIAÇÃO POLILÓGICA TRANSDISCIPLINAR NA SOCIEDADE PRESENTE.....	118
5. ATITUDE FILOSÓFICA E OS SENTIDOS SENSÍVEIS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO- FILÓSOFO.....	121
5.1.2 O diálogo na formação do pedagogo-filósofo.....	124
5.1.3 A educação filosófica como eixo de conexão de todos os saberes na educação infantil.....	127
5.2 A SENSIBILIDADE ESTÉTICA E OS SENTIDOS POLILÓGICOS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO-FILÓSOFO.....	130
6. A PRÁXIS VIVIDA E A PRÁXIS ALMEJADA.....	137
6.1 A PRÁXIS ALMEJADA E A EMERGÊNCIA TRIÉTICA PLANETÁRIA.....	143
6.2 A PRÁXIS ALMEJADA NO FAZER-APRENDER FILOSOFIA COM CRIANÇAS: SEM LIMITES, SEM FIM.....	148
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS.....	155

INTRODUÇÃO

Os estados autoritários buscam, na maioria das vezes, extrair a filosofia do currículo escolar, pois a filosofia como atitude investigante radical, se torna a responsável por provocar o ser à linguagem sendo, abrindo possibilidades de ruptura com o fluxo de dominação desumana. Desse modo, a partir de um pensar próprio, apropriado e apropriador, o ser se abre a fazer mundos pelo amor ao retorno do mesmo, como vontade potência – o poder ser-sendo triéticamente, isto é ambientalmente, socialmente psicologicamente, num salto quântico de natureza ontológica.

Dessa maneira, a atitude investigante radical perturba o fluxo de sistema massificador, não servindo aos interesses dos negócios, nem aos fins de ciências opressoramente capitalistas. Ao subtrair a atitude radicalmente investigante do processo formativo do ser, visa-se, sobretudo, assegurar a obediência integral dos cidadãos, levando-os a reagirem de forma passiva. Isso já ocorreu no Brasil, a partir de 1971, quando a filosofia foi retirada do curso secundário, atual ensino médio.

Na década de 80 do século XX, o Brasil passou por um período de reabertura política, isto é, um processo de redemocratização, surge nesse íterim, o debate sobre a volta da filosofia para os currículos escolares de ensino médio, em que a mesma entra como matéria optativa.

Ainda muito timidamente, em poucas escolas no estado de São Paulo, se inicia a busca por implantação da filosofia no currículo de ensino médio. Nesse processo, quem assume a disciplina são professores de outras áreas de formação, que se detinham a um ensino completamente livresco e conteudista, no qual a preocupação era com o ensino de história da filosofia e da tradição filosófica. (SANTOS, 2002)

Em meio a esse contexto Catherine Young Silva, que se formara em filosofia pela PUC-SP, traz ao Brasil o programa de Filosofia para Crianças,

dando origem ao Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças – CBFC¹. Este centro apresentou três objetivos: iniciação filosófica de crianças e jovens, educação para o pensar e a preparação para uma cidadania responsável. (SANTOS, 2002)

O Programa de *Filosofia para Crianças*², criado pelo filósofo estadunidense Matthew Lipman em finais da década de 1960, tem como uma de suas maiores referências o filósofo John Dewey, especialmente no que tange a educação para a cidadania num contexto democrático, além de Dewey, há também Vigotsky, o qual num sentido eclético, Lipman, incorpora as contribuições de vários outros filósofos e psicólogos em seu programa.

Ao criar o programa, Lipman, se preocupou em discutir com seus estudantes do nível superior os temas importantes da filosofia ligados a lógica, onde era professor na Universidade de Colômbia. A partir dos resultados obtidos, ele buscou ampliar o trabalho para crianças e jovens. Em seguida, de acordo com Nilson Santos (2002), Lipman passou a enfrentar dois problemas: o primeiro deles reside no fato da linguagem inapropriada para a compreensão das crianças, em vista de que a maioria dos textos conterem uma linguagem acadêmica; o segundo se pautou em como trabalhar essa perspectiva por meio de uma metodologia que proporcionasse o pensar.

Para resolver o entrave inicial, Lipman faz o primeiro experimento de sua ideia, escreve novelas para crianças que tratam de problemas filosóficos. No segundo caso, ele procurou resolver por meio de um método denominado de Comunidade Investigativa, no qual, ele se utilizou do diálogo e da dialogia para o trabalho em sala de aula proporcionando o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

¹. O Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) encerrou suas atividades em 2010. O Instituto de Filosofia e Educação para o pensar (IFEP) assumiu o compromisso de dar continuidade às atividades do Programa de Filosofia para Crianças-Educação para o Pensar, considerando sua importância para a educação brasileira, ou seja, o de ser um novo paradigma educacional que tem na reflexão filosófica seu principal fundamento. Fonte: http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=94&Itemid=130 Acesso em: 23 de abr. de 2013.

² A nível de esclarecimento às discussões posteriores, neste trabalho se utilizará o termo *Filosofia para Crianças* apenas ao se referir ao programa criado pelo filósofo Lipman, pois recebe esta titulação pelo próprio autor, assim como também se utilizará a expressão *filosofia com crianças* em linhas mais gerais, e *Fazer- aprender Filosofia com Crianças*, ou ainda *Fazer- aprender Filosofia com Crianças numa Compreensão Poemática Pedagógica*, ao se referir ao pensamento do filósofo Galeffi.

Além disso, Lipman percebe a necessidade de formação de professores para trabalhar com a filosofia para as crianças, e escreve manuais e orientações para os mesmos. Estes manuais se destinam a ser, não uma espécie de receita, mas sugestões e exemplos de trabalho que podem ser obviamente recriados de maneira inventiva na vivência práxis docente. Desde então, tem-se o pioneirismo de Lipman na perspectiva do filosofar *para* as crianças iniciando desde a educação infantil, mais propriamente a pré-escola, perpassando pelo ensino fundamental e culminando no ensino médio.

O programa se encontra difundido em vários países, de acordo o IFEP³, atualmente alguns desses países são: Argentina, Armênia, Áustria, Bélgica, Brasil, Bulgária, Chile, Costa Rica, Finlândia, Hungria, Islândia, Israel, Itália, Quênia, Lituânia, Malta, México, Holanda, Canadá, Nova Zelândia, Nigéria, Filipinas, Polônia, Portugal, China, Romênia, Rússia, Singapura, África do Sul, Coréia do Sul, Espanha, Suécia, Turquia, Inglaterra, Uruguai.

A pesar de ter sido criado em finais da década de 1960, o programa chega ao Brasil em 1985, nos primeiros cinco anos que se seguiram foram feitas as traduções e adaptações dos materiais. Na década de 1990 o programa se espalhou em muitos estados e municípios pelo Brasil, com implantação em muitas escolas, inclusive em Salvador, Ilhéus, etc. Atualmente, as escolas adotam os pressupostos teóricos e metodológicos do programa de Lipman. Os materiais ficaram como uma referência e são usados por professores para fazer planejamento. Hoje o IFEP trabalha com a formação de professores focada na metodologia e bases teóricas da *Filosofia para crianças*.

Conforme as informações do IFEP, os estados brasileiros onde desenvolvem o trabalho de formação de professores são: o Paraná em diversas prefeituras do estado; o estado de São Paulo com duas prefeituras, a de São Paulo e a prefeitura de Pirassununga; no Estado de Santa Catarina com a prefeitura de Pácho; no estado do Mato Grosso, a prefeitura de Lucas do Rio Verde; e no estado de Minas Gerais com a prefeitura de Coronel Fabriciano. Sabe-se que apesar de ser um trabalho significativo qualitativa, é

³.MURARO, D. **Histórico**. Sab. 11 de Janeiro de 2009. Disponível: <http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=96&Itemid=129>. Acesso em: 21 de abr. 2013.

insuficiente quantitativamente, pois não atende a grande a maioria das regiões, estado e municípios brasileiros.

No estado da Bahia, por exemplo, ainda analisando-se as informações do site do IFEP, não há referência a formação de professores na área da filosofia com crianças, se quer um curso de formação inicial ou continuada. Analisando comparativamente o estado da Bahia em relação aos outros estados que trabalham na perspectiva da formação do professor para promover uma educação para o pensar desde a educação infantil, percebe-se um contraste, que se traduz numa lacuna no processo formativo de professores na estado da Bahia.

Tomando-se ainda como exemplo a capital do estado da Bahia - Salvador, por vezes, se o professor da educação infantil, apoiar sua prática de sala de aula nas Diretrizes pedagógicas para a educação infantil, ele estará lidando com aspectos da filosofia em sala de aula, tais como: ética, estética, valores, autonomia etc. Mas sem ter consciência disso enquanto campo filosófico.

Este desconhecimento de como *fazer- aprender filosofia com crianças* é resultado do reflexo da formação de professores no município de Salvador. No qual, o professor não é conscientemente preparado para fazer filosofia com crianças, nem na formação inicial, nem tão pouco na continuada.

Este aspecto é claramente perceptível nos currículos de graduação de pedagogos. A filosofia não ocupa um lugar privilegiado. Em muitos casos, constata-se que a maioria dos cursos de licenciatura em pedagogia oferecem em seu currículo de formação inicial apenas uma disciplina obrigatória, a *Filosofia da Educação* com somente 68 horas, o que não dá conta de atender as especificidades de uma formação própria e apropriada para o fazer - aprender filosofia com crianças.

Nesse sentido, percebe-se a urgente necessidade de uma proposta que provoque a atitude filosófica em sala de aula; pois os licenciandos em pedagogia não são chamados a refletirem sobre o próprio pensar, atividade esta fundamental para uma experiência do ser- sendo autônoma e libertadora; na maioria das vezes, centra-se no estudo da história da filosofia.

No município de Salvador, presencia-se ainda, a ausência de políticas de formação continuada prioritariamente filosófica do professor que se destina a trabalhar com as séries iniciais. Desse modo, o seu fazer pedagógico tende a

ficar muito limitado e inoperante. Visto que ele não tem elementos teóricos – metodológicos que embase ou propicie o seu fazer-aprender filosófico com crianças.

De acordo com o filósofo Galeffi (2001) só se tem sentido ministrar a filosofia no currículo de escola básica e superior, se esta cumpre a função reflexiva - epistemológica e existencial do acontecimento humano; e evidencia que o ensino da história da filosofia não comunga com a vivência da aprendizagem do fazer filosofia no sentido de uma repetição de conteúdos meramente arqueológicos. No qual, a filosofia no currículo de crianças é para potencializar a formação ética, estética, política, gnosiológica, epistemológica, ecológica e ontológica dos sujeitos sociais envolvidos. E não para servir de ensino de história da filosofia. No qual, a filosofia na formação da criança, deve ser para produzir um filosofar como um caminho criador, e não um de meio de repetição mecânica de uma tradição gloriosa.

Frente a essas questões, buscar aporte teórico- metodológico na proposta do Matthew Lipman, em sua iniciativa pioneira de tornar a filosofia acessível às crianças desde a educação infantil, perpassando por todo o processo de formação do sujeito - num contexto inicial, aqui no Brasil efetuou como sendo se suma importância, porque trouxe a visualização de um campo de conhecimento não despertado anteriormente. Porém, no contexto do atual do cenário pedagógico-educativo brasileiro percebe-se, entretanto, a necessidade constante da reinvenção e recriação do trabalho pedagógico da filosofia com crianças.

Como sabe-se, a preocupação de educadores e filósofos inicialmente era tornar a filosofia acessível às crianças, para que as crianças filosofassem com ela (LIPMAN, 1994), o que chamou-se de *Filosofia para Crianças*; nesta investida pioneira buscou-se aproximar a história da filosofia das crianças .

A partir disso, desenvolveram-se vários outros estudos nesse campo, ampliando-o para *Filosofia com Crianças*, no qual, o “com” é uma preposição que indica horizontalidade, interiormente indica que algo se fará junto, já “para” indica algo feito antes que será disposto desde fora, posição defendida por vários autores, inclusive por Walter Omar Kohan (2000), por exemplo.

De acordo com Walter Kohan (2000), que também se situa como sendo um cientista no processo de desenvolvimento do conhecimento na área da

filosofia com crianças, e coordena vários projetos nesse campo voltados inclusive para este fazer na escola pública, referindo-se ao programa de Lipman em entrevista⁴ diz:

É um programa pioneiro, sério, rigoroso. Uma tentativa muito interessante. Mas ele está também condicionado ao contexto social, político, histórico e filosófico de criação e, por tanto, sua aplicação em outros contextos pode ser problemática. Penso que o importante é manter com ela uma relação filosófica, questionadora. (KOHAN, 2012)

Nessa perspectiva, percebe-se a crescente busca por recriar e reinventar a filosofia com as crianças no Brasil, e ao mesmo tempo, a crescente consolidação dessa área do conhecimento, como campo de estudo da própria filosofia (KOHAN, 2000). Portanto, este trabalho busca dar continuidade aos estudos na área, seguindo-se não mais num sentido de constituir-se como uma adaptação de quais quer posição teórica, e sim como a necessidade de se vivenciar novas possibilidades de se fazer filosofia com crianças.

Já para o 3º milênio, o filósofo Dante Augusto Galeffi, vem desenvolvendo uma proposta que se constitui em um novo modelo teórico-metodológico referencial, o *Fazer-aprender Filosofia*. Esta proposta parte da concepção de que não se ensina filosofia, mas se pode aprender na convivência dia-lógica, ou melhor, *polilógica* (GALEFFI, 2013). No qual, se propõe uma substituição do termo “ensino” pela palavra “aprendizagem”. Onde o filosofar, como atitude investigativa radical assume um caráter transdisciplinar, num modelo de aprendizagem complexo.

O modelo teórico-metodológico do *Fazer- aprender Filosofia* numa compreensão Poemática Pedagógica criado por Galeffi, propõe um exercício filosófico em sua continuidade produtiva e inventiva para a formação do ser autônomo, criativo e inventivo. Este modelo se constitui como uma nova Paidéia para a sociedade presente e futura, sendo vivenciada de maneira cada vez mais plena e concreta no decorrer dos anos vindouros, porque é um

⁴ Entrevista realizada pela estudante CSS em 2012, e deu-se pela necessidade de querer compreender melhor o programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. Assim, enriquecer a sua pesquisa intitulada de Filosofia para Crianças no ensino Fundamental: Um Estudo de Experiências Realizadas no Brasil – Curso de Pós-Graduação, pela Universidade Federal de Alagoas com a participação do Prof. Dr. Walter Omar Kohan. Foi disponibilizada posteriormente a Adriana Santos, para contribuição na pesquisa Fazer- aprender Filosofia.

modelo que orienta o caminhar contínuo do ser-sendo com outros no mundo, imbuindo o espírito de uma revolução cultural instruída filosoficamente.

Nessa perspectiva o licenciado em pedagogia, pode se tornar um educador comprometido com a formação ontológica, ou seja, com a formação do ser, no qual, o aprender a aprender, o aprender a ver, aprender a pensar, entre outros aprenderes, são meios para Aprender a Ser. Assim, este ser em disposição aprendente vive num constante estado de sendo.

Apesar de se discutir filosofia com crianças há décadas no Brasil, ainda há muito a ser feito nessa perspectiva, pelo fato de que em muitas realidades escolares, a sala de aula é vista como um lugar de reprodução e enxertos de conteúdos e não construção, reinvenção e recriação de saberes e conhecimento, no qual o educando é visto como depositário de conteúdo, vasilha, recipiente, arquivo humano, onde não há criatividade, não há transformação, em que o educador é o sujeito que conduz os educandos a memorização mecânica. (FREIRE, 1975)

Frente a esse primeiro mapeamento que evidencia a necessidade de se recriar e reinventar o fazer filosofia com crianças no Brasil, isto é, buscar novas possibilidades que condigam com o contexto sócio-educacional presente, busca-se nesta pesquisa estudar a proposta teórica e metodológica do filósofo Dante Galeffi, percebendo como ela pode ser realizada com crianças na educação infantil.

E dessa maneira, também contribuir para a emancipação da consciência humana, onde os indivíduos busquem cada vez mais transcender esse sistema de dominação massificador, experienciando o seu ser-sendo autônomo, inventivo, criativo, implicado com seu projeto de construção ontológica, projete também uma sociedade humanamente livre e coletiva.

CAMINHO METODOLÓGICO

“Ninguém chega ao topo de uma montanha sem caminhar estrategicamente em sua direção” (GALEFFI, 2011, p.10). Esta afirmação significa dizer também que a construção do conhecimento epistemológico implica em decisões metodológicas específicas.

Na busca por compreender a proposta do *Fazer-aprender Filosofia com crianças* do filósofo Dante Galeffi, encontra-se aporte nos estudos sobre pesquisa qualitativa, tendo em vista que este tipo de pesquisa, segundo Rocha; Barreto(2008, p.18) é usado quando o pesquisador não tem a preocupação de quantificar, mas de interpretar, compreender fatos e informações, buscando soluções para o problema proposto.

A pesquisa será realizada a partir de materiais já elaborados sobre a temática, tais como livros, artigos científicos; portanto, esta se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2009). Aonde a técnica adotada será a revisão sistemática de literatura, se procurará estudar o conteúdo das obras e discorrer sobre elas. No qual, a finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com o que já foi escrito sobre o assunto. (LAKATOS, 2001)

A primeira fase desta pesquisa constou na seleção do material bibliográfico, os quais são preferencialmente – livros, periódicos científicos, e monografias, nos quais a intenção do autor, de acordo com Gil (2009 p. 61) é se comunicar com especialistas de maneira sistemática sobre assuntos relacionados a determinado campo do conhecimento científico ou apresentar resultados de pesquisas.

Assim, além de publicações impressas, tais como livros que respondem as problemáticas, outras as fontes bibliográficas, se apoiaram em revistas científicas *on-line* cujo, o sítio de consulta será: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED (<http://www.anped.org.br/>), o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior- CAPES (<http://www.periodicos.capes.gov.br>). E também, a revista científica *Ágere: revista de educação e cultura* e a plataforma Moodle (<http://www.moodle.ufba.br>) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Cujos critérios de seleção para inclusão de matérias, tais como, artigos e monografias constam em trabalhos que estejam publicados em espanhol e/ou em português, em que as datas de publicação estejam entre os anos de 2000 a 2013. Assim, os critérios de exclusão de materiais constam em trabalhos, em que não se pode acessar na íntegra, ou que se tratem de outros níveis educacionais que não esteja proposto neste trabalho.

Após a fase de seleção, o segundo momento constou na leitura e análise dos materiais. As obras selecionadas serão chamadas aqui de documentação

(SALOMON, apud, GROppo; MARTINS, 2007). No qual, esta documentação produzirá fichas de documentações. Nesse sentido, as fichas de documentações contiveram como principais requisitos:

- Exatidão (registrar com precisão e objetividade os documentos e trechos citados);
- Utilidade (identificar o que é útil em cada documento, de maneira a copiar trechos que realmente serão citados no relatório final da pesquisa);
- Integridade (acolher todo tipo de informação útil, considerando inclusive as ideias críticas, as hipóteses ou pensamentos pessoais advindos da leitura).

Dessa maneira, as fichas de documentações contiveram no cabeçalho os dados completos do material, com três partes em separado: as citações, o resumo e as ideias pessoais. Em que a finalidade é gerar um relatório final de pesquisa objetivo, claro, preciso e conciso. (GIL, 2009)

Sabe-se que a visualização do fazer filosofia com crianças no Brasil origina por meio do programa *Filosofia para crianças* de Lipman. Apesar de toda crítica dirigida a este programa, compreende-se o mesmo como sendo de suma importância pela contribuição na visualização de um campo do conhecimento negligenciado aqui no Brasil. Lipman representa para filosofia para crianças, o mesmo que Freud para a psicanálise (KOHAN, 2000).

Para este filósofo, o *ensino* de filosofia em sala de aula deveria ser permeado pelo diálogo e pela dialogia, nesse sentido ela se tornaria numa comunidade investigativa, aonde é destacado o papel das narrativas das novelas filosóficas como sendo fundamentais para o desenvolvimento de habilidades do pensamento no âmbito da lógica, onde o professor teria o papel de desenvolver aprendizagens significativas para as crianças. (LIPMAN, SHARP, OSCANYAN, 2001)

Em vista do surgimento de novas tensões e emergências no contexto social presente, tais como as emergências triéticas ecológicas, a superação da fragmentação generalizada, bem como a emergência do experienciar a totalidade das possibilidades humanas, busca-se ressaltar a necessidade de se recriar e reinventar a filosofia com crianças na vivência práxis pedagógica. No qual, este recriar e reinventar vai além de uma mera adaptação de materiais

estrangeirados que não condizem mais com a realidade sócio-cultural da educação brasileira no contexto de emergências tríticas presente.

Urge a necessidade de ultrapassagem a concepção do *ensinar* filosofia, para a *aprendizagem* filosófica dialógica e transdisciplinar. No qual, o ensinar insere-se como algo já elaborado previamente que se deve ser 'despejado' sobre a criança, onde o educando acredita que aprende a medida que recebe ordens. Um fato contundente, é que a postura autoritária do ensinar mina a autonomia e a inventividade de um processo de aprendizagem poético e polilógico.

Estes aspectos constituem a nítida dicotomia existente entre o “modelo clássico de ensino e o modelo complexo de aprendizagem”. (GALEFFI, 2013, p.11). Introduzindo assim, ao Fazer-aprender como possibilidade de superação de antigos paradigmas educacionais que insistem em permanecer impregnados na educação brasileira levando todo movimento de avanço a estagnação.

A proposta de Fazer-aprender Filosofia com crianças numa compreensão poemático pedagógica desenvolvida pelo filósofo brasileiro Dante Galeffi, educador-filósofo da Universidade Federal da Bahia, que se situa como sendo um pensador a almejar novos horizontes a emancipação humana.

Como sabe-se no início do século XXI, este pensador desenvolve uma proposta teórico-metodológica para o fazer-aprender filosofia, que constitui-se como uma nova Paidéia para a sociedade presente e futura formada na base da diferença e da diversidade, abrindo portas para uma nova pedagogia crítica, emancipatória e criativa, tendo o filosofar como fundamento transdisciplinar, numa dimensão polilógica, polifônica e polissêmica do ser - sendo- no mundo-com- outros.

Assim no **primeiro capítulo** procura situar quem é o filósofo criador do ser-sendo, apresentando o Fazer-aprender Filosofia com crianças, partindo da convicção de que não se “ensina” filosofia, mas se pode fazer-aprender dentro de uma convivência polilógica. Nesta forma de ser-sendo-com-outros-no-mundo, a filosofia é vista como uma atitude de abertura ao aberto, em que a aspiração pela sabedoria se efetua como sendo indefinível e intransferível, ou seja, não pode ser ensinada, mas aprendida.

De acordo com Galeffi (2013) se alguém tentar ensinar filosofia o máximo que esse indivíduo poderá fazer é historiografar, ou seja, tratar de elementos arqueológicos e dogmas conceituais, perdendo-se assim, o caminho criador, inventivo, autônomo e polilógico próprio do filosofar.

Galeffi se opõe, portanto, ao ensino da história da filosofia como sendo atitude filosófica. Considera que na educação básica, o importante é não se ater a apenas “ensinar” história da filosofia, mas sim fazer-aprender filosofar, neste sentido implicar o sujeito com seu próprio projeto de construção ontológica. Assim, a atitude filosófica é, por excelência, disposição aprendente do ser-sendo. E o filosofar um por-se no caminho do saber aprendente.

Neste sentido, para se Fazer-aprender Filosofia é necessário que se tenha uma disposição amorosa e maestria poemática, em que é preciso saber-fazer, e ainda aprender a aprender e querer saber ser constituindo-se como atitude de rigor. Por quanto, para Galeffi (2001, p.514) “o aprender só se aprende no aprendente”.

O Fazer-aprender Filosofia é a possibilidade do aprendizado do ser-sendo livremente determinado. Por tanto, é múltiplo em suas possibilidades, no qual a multiplicabilidade de possibilidades longe de ser um problema, é como o fazer-aprender se realiza.

O **segundo capítulo** trata da teoria fundamental do pensamento galeffiano, consiste na afirmação/ demonstração de que a filosofia é um movimento de compreensão poemático-pedagógica própria e apropriada. (GALEFFI, 2001)

Esta proposta metodológica se constitui como sendo uma novidade no campo filosófico-pedagógico, o qual enxerga o ser em sua ação transformadora assumindo a sua natureza incompleta, inconclusa e inquieta, estando em constante estado de construção histórico cultural, onde tudo está no fluxo.

A palavra compreensão indica a estrutura existencial prévia, onde o ser-sendo-com-outros-no-mundo se dá a partir dos efeitos materiais e simbólicos, isto é, dos elementos espirituais e histórico-culturais. No qual, a compreensão é um movimento que se faz poeticamente.

Neste sentido Galeffi (2001) propõe uma concepção de filosofia que potencialize a formação de uma cultura do saber ver, saber pensar, saber falar, saber escrever, objetivando a posse da investigação da produção do sentido,

que se dá como mundo espiritual e cultural do homem. Este movimento é espiritualmente formado e culturalmente assimilado.

Já o poemático-pedagógico pretende essencialmente dizer que o compreender se cultiva como obra de arte nos diversos aprenderes. O qual se fundamenta da criação do sentido interpretado como obra de arte. Assim, na perspectiva do poemático *interna - externaliza-* se o fazer próprio da poesia. E no pedagógico, o modo de aprender a fazer como *des-ocultação* do sentido.

Diz Galeffi (2001, p. 40):

[...] uma compreensão poemático pedagógica é um radical exercício da vida activa, isto é, de ação (práxis) – no sentido sócio político do termo. Nesta medida, estamos re-pensando a dimensão da vida activa a partir de uma perspectiva pedagógica que potencializa a educação humana do sujeito social, autônomo e inventivo, reconfigurando, com isto, a própria condição de possibilidade da vida prática (político- social) como sendo da ordem da Poesia.

Com isto pode se dizer que a compreensão poemático pedagógica é uma nova configuração da própria vida cotidiana. Em que se pretende um fazer pedagógico potencializador da formação do sujeito social, autonomamente inventivo, criativo. Assim, o aprender filosofia surge como uma maneira de estabelecer as bases de uma revolução cultural capaz de formar sujeitos independentes e responsáveis pela condução de si mesmo e dos demais que estão ao seu redor ou derredor.

O **terceiro capítulo** trata do currículo transdisciplinar de formação de crianças na educação infantil. Galeffi (2013) propõe eixos geradores, no qual, os focos sejam a ontologia, ética, estética, teoria do conhecimento, lógica, política e inclusive a ecologia, tudo no plural. Dessa maneira, objetivar a exploração do desconhecido.

Outra perspectiva interessante é a consideração do fazer-aprender filosofia no contexto da diversidade cultural e pluri-étnica existente no Brasil. Para Galeffi (2006) não é mais possível ignorar as condições específicas de cada região do país, de cada peculiar descendência cultural. Portanto, é necessário um fazer filosófico com crianças que enfatize as diversas formas de organização do pensamento humano, inclusive aquelas que não são levadas em consideração em meios acadêmicos instituídos.

A filosofia no currículo de crianças deve buscar provocar a uma atitude investigativa radical transdisciplinar. Pois, se continuar num modelo disciplinar,

a filosofia se coloca no mesmo patamar das outras disciplinas, cujo foco do professor está na memorização da história da filosofia e não na investigação problematizadora. Para Galeffi (2013), o fazer-filosofia com crianças não serve para seguir um modelo historiográfico, pois se assim fosse, funcionaria como um “zero a esquerda”, isto é uma insignificância.

Porque a filosofia é algo comunicável, se alguém tenta “ensinar” filosofia, cabalmente entra na armadilha de apenas apresentar fatos arqueológicos, isto é, não passa de uma exposição histórica. Assim, a filosofia com crianças deve efetuar no fazer brotar a disposição do ser-sendo aprendente, isto é, o filosofar.

Uma das primaciais funções da filosofia é o fazer- aprender pensar, entretanto, antes de se aprender a pensar, o fundamental é aprender a aprender. O aprender a aprender é a experiência libertadora do acontecimento humano, pois o ser se abre numa disposição aprendente ao mundo de possibilidades.

Compreende-se que a filosofia no currículo da educação infantil, fundamentada nos eixos geradores citados inicialmente, deve propiciar o fazer- aprender a ver, o fazer- aprender pensar, aprender interpretar filosoficamente, fazer- aprender interpretar gnosiologicamente entre vários outros aprenderes

O quarto capítulo trás a discussão sobre o que é a Avaliação Polilógica Transdisciplinar, sobre qual é a sua função no contexto da aprendizagem, e como pode ser realizada com crianças. Na perspectiva do Fazer- aprender Filosofia, o processo de avaliação da aprendizagem deve estimar as potencialidades do educando, tendo pelo sujeito aprendente afeto, amizade e amor como elementos fundamentais. Assim sendo, visa-se tratar o educando com grandeza, qualificando a sua autonomia inventiva. Levando o sujeito aprendente a ter consciência da sua dignidade humana. (GALEFFI, 2001)

Dessa maneira, a avaliação da aprendizagem ocorre num sentido polilógico, isto é multifacetado. De acordo com Galeffi (2001, p. 519) “ avalia-se o ver, o pensar, o viver - junto, o fazer, o falar, o escrever etc.” Assim, tem-se a avaliação da aprendizagem como um processo contínuo que busca fazer- avançar o ser aprendente. Para Galeffi (2001, p.519): “a única coisa que não se tolera é a indisposição aprendente, todo o mais se acolhe”. Pois a consonância da realização do ser-sendo está na disposição aprendente. Assim, o avaliar

numa educação transdisciplinar é acompanhar o sujeito em seu processo de maturação em seus contextos concretos, simbólicos e espirituais de existência.

O **quinto capítulo** fala da atitude filosófica no processo de formação do pedagogo-filósofo em vista do trabalho do filosofar com criança. Em primeira instância, o filosofar com a criança é entrar no mundo da criança, enxergando-o com o olhar da criança, assim a formação de pedagogos-filósofos é uma questão que requisita uma investigação própria e apropriada. (GALEFFI, 2006)

Galeffi (2006, p. 110) considera ainda que o diálogo é uma experiência filosófica de suma importância na formação do educador, no qual, torna-se uma necessidade procurar compreender as possibilidades de uma prática dialógica, sobretudo a polilógica. Em que haja a reflexão a cerca dos próprios pensamentos.

No qual, a atitude filosófica no processo de formação de pedagogos-filósofos, visa a potencialização do seu fazer filosóficos com crianças que tenha como base uma metodologia de prática dialógica e polilógica em todas as áreas do conhecimento. Quando se defende uma formação polilógica do pedagogo-filósofo, se difunde a ideia de múltiplas lógicas na produção de sentidos. Assim, compreende-se que esta proposta tem o objetivo de potencializar o fazer filosófico do pedagogo-filósofo com crianças.

As teorias galeffianas, além de fruto de várias pesquisas e estudos, originam-se também de sua própria experiência como educador, que o leva a enxergar o instituído, não apenas como algo estaticamente dado, mas a projetar horizontes de rupturas e superações daquilo é tido como natural. Este “natural” que reveste a sociedade se encontra impregnado aos hábitos de vida, muitos dos quais são elementos que não passam de construções culturais e históricas para manter determinadas hegemonias.

No **sexto** e último capítulo é apresentada a discussão da práxis vivida e a práxis almejada, expressão cunhada pelo filósofo Galeffi (2001) para expressar a dimensão da práxis na realidade escolar instituída, ou seja no fazer cotidiano do sistema pedagógico e o “fulgurar do instante eterno que se abre diante da clareira iluminante - abismo do ser-sendo.”(p.509)

No qual, é retratada a escola formal concreta, isto é, a enfrentada e vivida em muitas realidades no cotidiano educacional, como se encontrando num estado deplorável, com raras exceções. Em que constata-se que as

possibilidades do aprendizado do ser-sendo livremente determinado são quase inexistentes. De modo que o brotar da autonomia inventiva, da criatividade, do ser socialmente consciente são cerceados pela raiz.

Assim, também retrata-se a necessidade de uma práxis pedagógica transformadora e criativa no fazer-aprender filosofia com crianças, deixando-se como exemplo uma práxis que leve em consideração a atitude filosófica na investigação das emergências triéticas planetárias para ser realizada com crianças na educação infantil, que consiste na emergência ambiental, social e mental, para a formação de uma educação humana trieticamente sustentável.

É necessário cada vez mais se pensar em ampliar as fronteiras dos horizontes humanos. Nesse estágio, entra plenamente o papel da clareira, que como explosão luminar conduz a formação do ser-sendo na trilha do ideal dos percursos gerativos.

Portanto, o filósofo Galeffi (2001, p.520) convoca a todos para que sejam “semeadores de um tempo que ainda não é, mas que já pode ser vivido em seus primeiros instantes de florescimento”. E afirma que de qualquer modo ele é surpreendente.

CAPÍTULO 1

FAZER-APRENDER FILOSOFIA

Isto que é a filosofia não se ensina,
mas se pode fazer-aprender – aprender fazendo.
GALEFFI, 2006

FAZER-APRENDER FILOSOFIA

1. O FILÓSOFO DO SER-SEND O

E como poderia o ser mostrar-se além da linguagem sendo? Como poderíamos alcançar o sentido de totalidade fora de um pensamento sendo?
GALEFFI, 2001

A afirmação interrogativa escrita acima é extraída da nova Paidéia filosófica “*O Ser-sendo da Filosofia - Uma compreensão poemático-pedagógica para o fazer-aprender Filosofia*” do pensador Dante Augusto Galeffi, esta obra apresenta a teoria do Fazer-aprender Filosofia em seu sentido mais vivo e complexo.

Esta epigrafe por sua vez, sendo uma interrogação afirmativa expressa-se num sentido múltiplo e polissêmico, podendo ser interpretada como eminentemente ontológica, no qual o homem experiência o ser como potência e pura possibilidade, em que o ser humano está em projeto aberto as próprias possibilidades existências num estado atuante.

O trabalho ora apresentado foi desenvolvido a partir da apropriação da proposta do fazer-aprender filosofia do pensador Dante Galeffi, que está disponibilizada no próprio livro do *O Ser-sendo da filosofia*, publicado em 2001; sendo uma obra de grande referência em todo país no que tange o processo teórico-metodológico do filosofar e educar, o nosso trabalho monográfico busca pensar como esta proposta pode ser realizada com crianças na Educação Infantil no contexto educacional brasileiro.

O filósofo Dante Galeffi, nasceu em Salvador na Bahia em 1953, é filho de Romano Galeffi e Maria Lúgia Magnavita Galeffi, apesar de sua descendência italiana é um pensador brasileiro. Dentre outras procedências, dedica-se em proveito do filosofar e do educar numa perspectiva polilógica.

Em sua obra em parceria com Macedo e Pimentel “*Po(ética) da formação*” (2012), Relata que quando criança vivenciou seu acontecer formacional a partir da experiência estética, tendo acessado as formas de raciocínio lógico através da experiência estética por inspiração de seu pai Romano Galeffi. O pensador considera também, que por meio do seu pai

aprendeu que o âmbito estético sempre esteve presente no desenvolvimento espiritual das culturas humanas em todos os tempos.

Seu pai, o filósofo Romano Galeffi (1915-1998)⁵ lecionou os componentes curriculares *Estética e História da Arte* durante muitos anos na Universidade Federal da Bahia (UFBA), sendo pesquisador de referência internacional, dentre outras obras de grande repercussão, destaca-se *Novos Ensaio de Estética*, 1979 e *Fundamentos da Crítica a Arte*, 1985 - o qual é reconhecido por sua escrita criativa e precisa. Este filósofo cria a cadeira de *Estética ou Filosofia da Arte* na UFBA, sendo o primeiro a implantar este campo do conhecimento nas universidades brasileiras.

Sua mãe, a filósofa Maria Galeffi, foi também professora de latim. Possuindo profunda erudição, dominava também o inglês, alemão, o francês, espanhol, italiano, o português. Foi também fundadora da Faculdade de Filosofia da UFBA. Conheceu Romano Galeffi na Itália quando foi defender a sua tese de doutorado na Universidade de Roma, com quem casou em 1948. Chegaram à Bahia em 1949 e Romano Galeffi foi convidado por Isaias Alves e pelo Reitor Edgar Santos da Universidade da Bahia como professor visitante, sendo posteriormente contratado em definitivo.

Em relação à escola básica, o filósofo Dante Galeffi (2012) observa que nunca foi feliz nas escolas que frequentou. Sublinha que sempre teve dificuldade de aprender as coisas dadas. E que uma rebeldia estranha sempre o acompanhou como disposição para os desafios. O pensador nunca aceitou a escola que foi para ele um suplício e um despropósito.

Dante Galeffi graduou-se em arquitetura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), frequentou a Universidade de Roma, onde se especializou em Restauração de Monumento de 1980 a 1982, mestrou-se em Arquitetura e Urbanismo (Teoria do Restauo) pela UFBA em 1994 e Doutorou-se em Educação (Filosofia da Educação) pela UFBA em 1999.

Ao contemplar o histórico de formação e produção acadêmica deste pensador, na minha singela compreensão ele representa o cume máximo no âmbito do filosofar e do educar brasileiro. Um cume que todos os filósofos e

⁵ WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Versão em português. [S.l.], (2013) – Enciclopédia geral. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Romano_Galeffi>. Acesso em: 05 jan. 2014.

educadores neófitos devem ter em mira. Parafraseando-se Vinícius de Moraes ao referir-se a Jorge Amado (1959) – Dante Galeffi representa um cume o qual se deve ter uma sadia inveja, num saudável desejo de ultrapassá-lo. O que vier depois será um tanto pior se não o fizerem.

Alguns indagam o filósofo em relação à sua formação, perguntam: a sua disposição de origem era a filosofia, porque graduar-se em arquitetura? Ou porque saiu da arquitetura para a filosofia, como se deu esse processo? Às Perguntas deste gênero, o filósofo tem respondido:

Não. Parti da filosofia compreendida como autoformação, fui para a arquitetura e nela permaneci na filosofia, na medida em que minha autoformação continuou florescendo pelos estudos empreendidos de pensadores, filósofos e poetas. A filosofia nunca foi para mim uma área específica do conhecimento humano e sim a porta de acesso para o autoconhecimento humano compartilhado. A filosofia tanto corresponde a uma disposição fundamental como à aspiração maior pelo conhecimento em sua totalidade inalcançável pelo ser humano. A filosofia nunca foi para mim um campo profissional, sempre foi um confronto com o sentido do ser ao longo da existência. Portanto, nunca sai da arquitetura para depois chegar até a filosofia. Pelo contrário, saí da filosofia como abertura para e experiência humana própria e apropriada e encontrei na arquitetura também a possibilidade de um questionamento metafísico transversal. Posso dizer que sou autodidata em filosofia, mas não sou um filósofo profissional e não desejo me tornar um. A filosofia continua sendo para mim um conhecimento pessoal-coletivo intransferível, inclusive impossível de ser comunicado. Se alguns me reconhecem como filósofo isto se deve, sobretudo, à minha insistência em continuar aprendendo a pensar de maneira própria e apropriada, compreendendo a atividade filosófica como ato criador aberto à possibilidades imprevisíveis e radicalmente diferentes do já dado. Sou filósofo na acepção arcaica do termo, aspiro saber a mim mesmo. (GALEFFI, 2012)⁶

A própria estrutura argumentativa da resposta já é autoexplicativa, por ocasião da sua dissertação de mestrado diz: “sigo o meu coração”, e meditando filosoficamente, expressa:

Pela própria tradição da cultura do restauro arquitetônico e da obra de arte, de origem européia, o discurso filosófico é a amálgama da formação acadêmica clássica. Como o discurso filosófico é um poder instituído historicamente, ele é sempre o fundamento das formações ideológicas grupais. O próprio princípio da cidadania depende desta coesão grupal. Em outras palavras, o discurso filosófico, ao lado de

⁶ Entrevista do filósofo Dante Galeffi concedida a EDUNEB: GALEFFI, D. **Filosofia**: a porta de acesso para o autoconhecimento, 2012. Disponível em: <eduneb.uneb.br/all/perfil-autor/filosofia-a-porta-de-acesso-para-o-autoconhecimento-humano/>. Acesso em: 29 de dez. de 2013.

ser a ciência pensante, permite que se exerça a própria possibilidade de liberdade esclarecida, individual e política. O modo de ser destes desempenhos dependerá apenas das conjunções específicas e das construções levadas a termo socialmente. (GALEFFI, 1994, p.10)

Assim, compreende-se que o próprio “discurso filosófico é um poder instituído historicamente, sendo ele a base das formações ideológicas grupais.” Nesse sentido, a tradição arquitetônica e a obra de arte de origem européia encontra seu fundamento de esclarecimento na filosofia que é o fundamento da formação acadêmica clássica. Sendo assim, o próprio princípio de cidadania depende desta coesão grupal. (GALEFFI, 1994)

Durante muitos anos atuou como educador-filósofo na Universidade Católica de Salvador (UCSAL), especialmente nos campos da Estética e da História da Arte, junto aos departamentos de Filosofia e Licenciatura em Artes de 1983 a 1997. Nesta instituição, como educador-filósofo, também exerceu os cargos de Chefe de Departamento de Filosofia de 1991 a 1994. Posteriormente, atuou na vice-diretoria do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas de 1994 a 1997.

Em 1998, como educador-filósofo na Universidade Federal da Bahia(UFBA) coordenou diversas linhas de pesquisa, dentre as quais pode-se destacar a linha de pesquisa de Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica do Programa de Pós-Graduação, onde fundou e editou a Revista de Educação e Cultura – Ágere, ministrando vários componentes curriculares e orientando diversas monografias, dissertações e teses.

Atualmente coordena o Grupo de Pesquisa de Epistemologia do Educar e Práxis Pedagógica desenvolvendo pesquisas de epistemologia da complexidade, transdisciplinaridade, epistemologia do educar transdisciplinar, ética, estética, antropologia cultural do ponto de vista pedagógico instrumental-apropriativo. No Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado) e no Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC), ambos da UFBA é membro permanente, tendo sido Coordenador do DMMDC de 2011 a 2013.

Dante Galeffi como um pensador polilógico exerceu atividades principalmente nos temas de aprendizagem da filosofia: filosofia da educação, filosofar e educar, epistemologia do educar, fenomenologia, hermenêutica, linguagem, educação transdisciplinar, estética e ética; enveredou por caminhos

como a física quântica a psicologia, possuindo diversas obras, fruto de densas pesquisas, que ainda estão inéditas.

No âmbito da nova Paidéia filosófica, o pensador Galeffi (2001) transita fenomenologicamente pelo pensamento de diversos filósofos promovendo um encontro confluyente e profícuo entre as diversas perspectivas filosóficas, tais como: Hegel e Marx, Descartes, Husserl, Heidegger, e também Merleau-Ponty, Nietzsche e Kant, Gadamer e muitos outros; porém com inspiração mais acentuada em Heidegger e Nietzsche.

Nesta perspectiva, a polilógica manifesta-se tendencialmente unindo diferenças aparentemente inconciliáveis. Assim, a nova Paidéia filosófica por ele proposta funda-se nas perspectivas da fenomenologia, física quântica e na pragmática.

Do ponto de vista da fenomenologia – o caminho investigativo de Galeffi é fenomenológico na medida em que dialoga polillogicamente com a tradição fenomenológica e busca a construção de um conhecimento fenomenologicamente efetivo, procurando a claridade da essência do conhecimento próprio e apropriado. (GALEFFI, 2001) Tendo em vista o próprio âmbito da localização e situação da atitude radical que caracteriza a construção do conhecimento fenomenológico.

É quântico na medida em que busca um pensar transdisciplinar, além da fenomenologia, escuta as abordagens hermenêuticas e ontológicas, que tratam de âmbitos existenciais implicados: a investigação da consciência do conhecimento e do desconhecimento. (GALEFFI, 2008) Neste sentido, o ser humano só se conhece à medida que se espanta consigo e com sua própria complexidade. Então, o pensador, constrói a sua teoria buscando ultrapassar os limites duais e disciplinares. Galeffi (2009), diz que a produção do conhecimento revela a própria natureza de quem o produz, portanto, propondo a transdisciplinaridade, revela a própria natureza complexa humana.

A pragmática da filosofia galeffiana pretende intervir positivamente e propositivamente na ordem dos fatos e casos de um determinado meio sócio-histórico, no qual se tem em vista, “a formação da pessoa humana abrangente.” (GALEFFI, 2001, p. 54)

Sumamente, destas perspectivas surge para nós a inspiração de uma nova maneira de se fazer-aprender filosofar com crianças. E seguindo as

pegadas do pensador polilógico que em sua Paidéia interroga a Filosofia, a práxis filosófica, o conhecimento, a educação e o mundo, procuramos nos apropriar deste manancial para pensar uma formação filosófica com crianças a partir de um conceito de filosofia desterritorializado. Para tanto, procuramos esboçar uma postura de abertura ao aberto, inquietante e viva, poderosa e empoderante, corajosa e envolta de modéstia, imitando o pensador.

Dessa forma, enveredar pelo pensamento galeffiano com o intuito de fazer-aprender Filosofia com crianças é entranhar-se num fluir incorrigível, é sentar-se na senda interrogante com o interrogante, interrogá-lo interrogando-se, promovendo uma transformação profunda do próprio ser, numa viagem interior em que o ser do ente se revela como potência criadora. Tendo o ser conjugado no além-homem. Libertação do homem - humano.

De acordo com o filósofo Felipe Serpa (2003, p.10-11)⁷, em seu diálogo consensual ao pensar próprio e apropriado galeffiano, que observa como o pensamento do aprender a aprender, bem como do aprender a ser-sendo é o “cuidar da vida na vida, com a vida, em vida”. Considera que por meio da proposta de revolução cultural filosoficamente instruída, Galeffi desenvolve uma crítica radical à ciência, afirmando que a espécie humana continuará vinculada a arcaica luta de opositos se a atual forma crítica da produção do conhecimento dominante não se dedicar a criar novas possibilidades aprendentes.

Já o filósofo Miguel Bordas (2001)⁸, em discussão sobre a Nova Paidéia, afirma que esta ilumina e cria futuro para o terceiro milênio, ultrapassando os olhares da Lei de diretrizes e Base/96. No qual, para este filósofo, a proposta galeffiana abre as portas para uma nova pedagogia crítica, emancipatória e criativa.

A pesquisadora Noemi Soares (2001)⁹, afirma que a Nova Paidéia galeffiana, constrói e inventa a Filosofia como uma Pedagogia para a revolução

⁷ SERPA, F. Prefácio. In: GALEFFI, D. A. **Filosofar e Educar**: inquietações pensantes. Salvador: Quarteto, 2003.

⁸ BORDAS, M. A. G. Capa. In: GALEFFI, D. A. **O Ser-sendo da Filosofia**: uma compreensão poemático-pedagógica para o fazer-aprender Filosofia. Salvador: Edufba, 2001.

⁹ SOARES, N. S. Prefácio. In: GALEFFI, D. A. **O Ser-sendo da Filosofia**: uma compreensão poemático-pedagógica para o fazer-aprender Filosofia. Salvador: Edufba, 2001.

radical da possibilidade humana do ser humano livre, permitindo a abertura de portais para a descoberta de novas possibilidades humanas do amor à liberdade, evidenciando que a vivência do aprender a aprender, como meio de aprender a Ser-sendo, funda a espacialidade e a temporalidade da liberdade ontológica.

O filósofo Emmanuel Carneiro Leão (2001)¹⁰ dedica a Dante Galeffi, uma alegoria de sua autoria, comparando-o a um grande mestre de pintura chinesa que entrou no caminho de sua obra e sumiu; o qual infere que mesmo no desaparecimento do próprio eu de Galeffi, a sua obra ficará registrada para a geração presente e futura, no qual, o povo que há de ser criado a celebrar.

Estas colocações mostram o quanto o pensador Galeffi, é um ser-sendo para o seu tempo e à frente de seu tempo; seu pensamento é uma das principais referências sobre o processo de fazer-aprendizagem da Filosofia no Brasil. Portanto, meditar na proposta galeffiana é processo de emancipação da consciência humana.

Na nova Paidéia filosófica, Galeffi toma como referência a escola básica instituída, e a partir dela, elabora novos polijectos humanos para a sociedade em que se vive, e que se há de viver. Portanto, aventura-se também por novos horizontes utópicos sem os quais os processos de transformações, mudanças e transmudações são impossíveis de acontecer.

Nela, aspira-se que homens e mulheres atuem como agentes transcendentais das adjacências subjugadoras e heterônomas, experienciando a radicalidade de seu ser-sendo de maneira autônoma, criativa e inventiva, no qual implicado em seu polijecto¹¹ de construção ontológica, projete também uma sociedade humanamente coletiva; nesse sentido, seguindo a saga do poema vivo e encarnado, este acontecimento deve iniciar-se com as crianças desde a Educação Infantil.

¹⁰ LEÃO, C. L. Apresentação. In. GALEFFI, D. A. **O Ser-sendo da Filosofia**: uma compreensão poemático-pedagógica para o fazer-aprender Filosofia. Salvador: Edufba, 2001.

¹¹ Conceito criado pelo filósofo Dante Galeffi (2008) para designar a inseparabilidade sujeito-objeto em qualquer processo de conhecimento e aprendizagem.

1.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A Educação Infantil no Brasil corresponde à primeira etapa da educação básica, e visa o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Sendo que de zero a três equivale à creche, e de quatro a cinco anos a pré-escola segundo as disposições da lei nº 12.796/13.

Em decorrência da lei nº 11.274/06 que institui o Ensino Fundamental com nove anos de duração, abrangendo indivíduos de seis a quatorze anos, alterou-se a Lei nº 9.394/96 que estipula as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seus artigos 29, 30, 32 e 87, os quais dispunham que a Educação Infantil deveria estender-se de zero a seis anos de idade.

Em meio a estas mudanças, a legislação brasileira que atribui prioritariamente a oferta da Educação Infantil ao município, por meio da Emenda Constitucional nº 59 de novembro de 2009, institui a obrigatoriedade da educação básica dos quatro aos dezessete anos de idade. Assim a matrícula da criança de quatro a cinco anos na pré-escola passa a ser obrigatória no Brasil. E segundo a lei nº 12.796/13 em seu artigo 6 “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade.”

De acordo com Santos (2010) esta medida levantou muitas discussões entre os pesquisadores; pois, a decisão de tornar obrigatória a pré-escola não foi dialogada com a sociedade civil. Logo, não há um consenso entre os estudiosos. As discussões transitam entre afirmar que esta obrigatoriedade garantirá o avanço dos direitos da criança, e em ponderar que esta é uma maneira do estado transferir a sua responsabilidade à família, que agora terá que matricular a criança, e dessa forma fragilizar a Educação Infantil.

Entretanto, é preciso reiterar que a responsabilidade pela oferta de vagas na Educação Infantil pública e de qualidade é um dever do estado, garantido pela legislação brasileira, porém de acordo com Santos (2010), esta oferta não atende as demandas das famílias brasileiras quer seja por falta de interesse político ou de financiamento específico para educação infantil, pois apesar de se afirmar que a educação infantil é uma prioridade, o que se

presença em muitas realidades é a falta de estrutura adequada, carências de escolas e pedagogias equivocadas.

Outro fato importante a ser notado é que a matrícula na creche não se torna obrigatória. Segundo Santos (2010) esse fato fragiliza a identidade da unidade da educação infantil. Isto pode ser percebido inclusive no resultado da síntese de indicadores sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹² que realizou uma análise das condições de vida da população brasileira em 2013.

Analisando-se os dados deste órgão, pode-se perceber que há um grande descompasso na taxa de frequência nos estabelecimentos de ensino entre a creche e a pré-escola no Brasil; na região Norte, por exemplo, de 78,2% que frequentam a pré-escola, apenas 21,2% frequentam a creche; na região Nordeste, respectivamente de 84,0% a somente 17,2 % sendo nessa região onde há maior frequência na pré-escola do país; na região Sudeste entre 82,0% da pré-escola, a 25,6% da creche. No sul é onde se encontra a maior taxa de frequência na creche em relação a outras regiões – com 30,3%, porém ainda é mínima em relação à pré-escola que atinge 71,0%. E por fim, a região Centro-Oeste, onde os índices de frequência à pré-escola também superam a creche, com 70,6% a 19,0 % respectivamente.

Estes dados, pelo fato de apontarem a diferença de frequência entre creche e pré-escola, já denotam uma fragmentação, uma falta de unidade na Educação Infantil na Brasil. Fato que pode ser fruto da obrigatoriedade da pré-escola, deixando as crianças da creche em segundo plano. E por meio disso, há o risco que haja uma incidência da cultura da exigência da leitura, da escrita e da conta do Ensino Fundamental sobre as crianças da pré-escola na Educação Infantil, sem a devida consideração das especificidades etárias e singularidades individuais e coletivas das crianças.

Assim, de acordo com Kramer (2006) vive-se um paradoxo entre se possuir um conhecimento complexo sobre a infância e de se ter muita dificuldade de lidar com populações infantis. Pois os profissionais que trabalham diretamente com as políticas sociais voltadas para infância

¹² Disponível em:

<ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2013/pdf/educacao_pdf.pdf> Acesso: 22 de novembro de 2013.

enfrentam imensos desafios como a situação política e econômica relacionada à pobreza das populações, às questões relativas à natureza urbana e social, problemas específicos do campo educacional, entre outros. Isto leva a pensar sobre qual é o papel da infância na sociedade atual. (KRAMER, 2006)

Pelo viés dos documentos legais, há um reconhecimento da criança enquanto ser biopsicossocial, portanto um sujeito de direito. O Estatuto da Criança e do Adolescente (**Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**), por exemplo, defende e protege os direitos da criança, de acordo com o artigo 4 nas alíneas a) e c) garante-se a primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias, preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas.

Há também outros documentos que buscam abrir um diálogo com a Educação Infantil, como é o caso do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), que mesmo não tendo um caráter obrigatório, dialoga com as propostas pedagógicas da Educação Infantil, que fundamentam-se, dentre outras matrizes epistemológicas, no construtivismo piagetiano, no sociointeracionismo vigótskiano e na psicologia do desenvolvimento walloniana.

Há também a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que busca trazer uma universalização à Educação Infantil, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI). Estas reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, como dispõe seu segundo artigo.

Em muitos aspectos, estes documentos oficiais e legais, tais como os RCNEI, a Resolução das DCNEI, a própria LDB, entre outros, apresentam aspectos ligados ao Fazer-aprender Filosofia apesar de não expressarem de maneira explícita a necessidade dessa práxis no contexto escolar contemporâneo.

Portanto, se não expressam de maneira explícita a necessidade se Fazer-aprender Filosofia com crianças, logo em nível de predisposição do governo federal, não há nenhuma mobilização no que diz respeito às políticas de

formação de educadores e ao investimento em recursos que favoreçam de maneira efetiva a prática da atitude filosófica com as crianças.

O Fazer-aprender Filosofia com Crianças necessita trabalhar na base das políticas públicas que favoreçam esse acontecimento no âmbito escolar com crianças, não apenas, por meio de projetos. De preferência no âmbito das políticas públicas, porque se compreende a necessidade real e concreta de tornar a Educação Infantil uma prioridade no Brasil.

Um fato interessante pode ser constatado no texto da própria Resolução nº 5, de 17 dezembro de 2009 das DCNEI, que também se articulam a princípios vinculados a LDB, destacados no artigo 6:

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Observa-se claramente que estes são princípios ligados ao Fazer-aprender Filosofia, mas o estranho, é que não há explicitação da necessidade de se Fazer-aprender Filosofia com crianças. Logo, se não há investimentos do poder público nessa perspectiva. E esta lacuna se ampliar caso se pergunte como executar aquilo que ele mesmo propõe. (GALEFFI, 2001)

Galeffi (2001) questiona o texto canônico da LDB, o qual, segundo o filósofo é de grandiosa inspiração, porém a lei permanece no nível do “dever ser”, não explicitando o como fazer. Assim, Galeffi, na nova Paidéia filosófica apresenta uma nova perspectiva pragmática de como fazer filosofia que se adéqua muito bem ao fazer-aprender filosofia com crianças. Assim para adentrar no Fazer-aprender Filosofia com crianças, há necessidade de se compreender o que este pensador concebe como filosofia.

1.3 O “QUÊ” DA FILOSOFIA GALEFFIANA

O *que* é filosofia? Esta é uma pergunta interessante, que parece ter uma resposta óbvia, mas muitos a deixam de fazê-la, dentre outras razões, porque já sabem ou porque já estão convencidos de saber o que a filosofia é. Estes por sua vez, consideram que a filosofia é uma formulação grega, romana, medieval, moderna e contemporânea. (GALEFFI, 2013)

Ao longo de sua senda interrogante, o pensador Galeffi, desconfia da própria filosofia enquanto resultante histórica de interpretações filosóficas realizadas apenas pelos grandes pensadores do passado; sendo contemporaneamente, privilégio de uma pequena minoria de dominadores habitantes do Olímpio ditar a *verdade* do que é, ou não é filosofia.

Galeffi (2001), inspirado na filosofia de Nietzsche, afirma que a única verdade existente no conceito de verdade, é que ele é uma grande “mentira”. Pois só os mentirosos podem enganar os mentirosos com suas “verdades eternas”. E confirma que no âmbito da verdade eterna, a única é o acontecimento do próprio ser-sendo. Portanto, perguntamos, será possível fazer-aprender filosofia com crianças sem filósofos autênticos - plenos em seu ser-sendo?

Só pode haver filosofia onde há filósofo, esta é uma das proposições da filosofia galeffiana. Em primeiro lugar, é necessário discutir o *que* é filosofia para Galeffi, para em seguida procurarmos compreender a nova proposta do filosofar com crianças que se descortina como possibilidade a partir do pensamento de Galeffi. Ao questionar-se sobre o “quê” da filosofia, o pensador Galeffi (2001), assim o faz, com o objetivo de apresentar uma concepção filosófica própria e apropriada, que sirva como fundamento da proposta do Fazer-aprender Filosofia – ou fazer-aprender a filosofar.

Dessa maneira, durante toda sua senda interrogante, Galeffi busca o “quê” da filosofia numa atitude fenomenológica, isto é, dialoga com a tradição filosófica grega numa atitude de investigação radical. Para o pensador, o “quê” da filosofia demarca a disposição para a investigação do ser do ente em sua totalidade. E este sentido acompanha a filosofia desde sua origem.

Assim, discutindo a filosofia desde sua origem, o filósofo Galeffi (2001) se reporta à Grécia antiga, e diz que a filosofia renascida como pedagogia, tem sua origem em Sócrates. No contexto democrático grego, a filosofia socrática é inaugurada visando à formação superior do cidadão urbano. E funciona tal como um chamado para a busca da investigação do ser do ente. Dessa maneira, propõe as bases do surgimento de uma ciência moderna. Nesse sentido, o pensamento galeffiano diz que a filosofia não deve ser confundida como dissimulação e privilégio classista.

A filosofia como concebe a proposta galeffiana, é indefinível e intransferível. Pois se houver uma predisposição em definir o que é filosofia de maneira encerrada, perde-se a necessidade da filosofia em seu caráter de investigação radical dos fenômenos. Porque, o que mantém a filosofia viva e eficaz é a sua capacidade de renovar-se e renascer em si mesma. Portanto, o “que” da filosofia galeffiana reside no fato de contemplá-la como atitude investigativa radical.

Baseado no pensamento kantiano, Galeffi (2013) afirma a impossibilidade de ensinar filosofia, podendo somente fazer-aprender filosofar a partir do diálogo do pensamento. Esta filosofia acontece pela via do conhecimento de si, constituindo uma nova epistemologia do filosofar e educar. O ser humano experimenta o acontecimento do ser-sendo pela via do autoconhecimento.

O pensador observa, repetindo o dito, como a filosofia, desde que se originou foi definida como “*aspiração pela Sabedoria; um amar o Saber. A filosofia foi pronunciada como *orécsis* (aspiração) pelo *Sophón* – amor à Sabedoria*”. (GALEFFI, 2001, p.33) Assim, uma aspiração é um querer tornar-se o que ainda não é, é um desejo por algo que ainda não se tem e não se conhece.

Desse modo, o pensador afirma que a sabedoria existe e que ela, sobretudo, é a compreensão das possibilidades universais pela via do autoconhecimento. Galeffi (2001) considera que o ser humano encontra-se mergulhado no desconhecimento de si, vivendo vedado para si mesmo, (não sabe quem, é de onde vem nem para onde vai).

Exemplo explícito disso pode ser percebido na vida de Macabéia, personagem literária, criada por Clarice Lispector em 1977 no romance *A hora da Estrela*, que demonstra a vida de uma jovem moça nordestina que foi parar

no Rio de Janeiro; experienciando a vida pela via do desconhecimento de si, mal tinha consciência de sua própria existência. Vivencia com isso, as agonias, os desesperos do desamparo do ser na linguagem sendo. Situando-se entre a realidade e o delírio, há uma ausência de empoderamento do ser-sendo, o qual todo ser humano, assim como Macabéia, está sujeito.

Portanto, a filosofia galeffiana convoca ao conhecimento do ser-sendo no mundo, pela “escuta atenta e interrogante do dito e do dizer, do compreendido e do compreender”. (GALEFFI, 2001, p.35) Isto, está além de um sistema historicamente armado que coincida com uma realidade de crença, isto se encaminha na via do autoconhecimento, abrir-se fenomenologicamente a uma atitude crítica de radicalidade – um eterno e finito retorno a si mesmo.

O pensador Galeffi (2001) discute o “quê” dos acontecimentos significativos, pondo-se no caminho do saber que se abre às possibilidades de partilhar a conjuntura do simples. Isto é, que dá acesso à compreensão complexa e consequente dos eventos implicados. Em que cada um é agente-agido do processo do seu próprio ser-sendo-com-outro-no-mundo. Em que cada um encontre sua nova maneira de questionar e de dizer o ser humano no “a partir de suas próprias condições circunstanciais e contextuais.” (GALEFFI, 2001, p. 35)

Assim, o pensamento galeffiano, possui a “compreensão de filosofia que vai além da própria filosofia”. (GALEFFI, 2008, p.106) Uma compreensão do ato filosófico como investigação radical da condição humana e suas consequências práticas. A proposta de fazer-aprender filosofia galeffiana se estrutura a partir da filosofia grega, e se abre à polilógica, isto é ao diálogo harmônico das diferenças e antagonismos.

Uma das grandes complexidades do pensamento galeffiano é a proposição do aprendizado daquilo que não pode ser ensinado, a filosofia. Evidenciando que a filosofia é uma atitude radical de investigação do ser-sendo no mundo com. Esta atitude radical de investigação, que pode ser chamada de filosofar, encontra-se no âmbito do Fazer-aprender Filosofia.

1.4 FAZER-APRENDER FILOSOFIA COM CRIANÇAS

O que é o Fazer-aprender Filosofia com Crianças? Como aprender a Fazer-aprender Filosofia? Como é possível preparar o campo de atuação para o surgimento de uma nova Paidéia filosófica a partir da infância? E ainda, como é possível Fazer-aprender Filosofia com crianças em uma perspectiva revolucionária? Estas e muitas outras questões suscitadas pelo pensador Dante Galeffi aqui foram apropriadas para o âmbito de um possível fazer-aprender filosofia com crianças no âmbito de uma senda interrogante.

O Fazer-aprender Filosofia busca um filosofar de maneira própria e apropriada. Própria porque é singular e única, apropriada porque é universal e necessária. (GALEFFI, 2001) Desta maneira, busca implicar o ser humano em seu projeto de construção ontológica a partir da reflexão epistemológica e existencial do acontecimento humano na vivência do ser-sendo – com – outros – no – mundo; construindo assim, uma ciência do educar polilógico, autônomo, inventivo, criativo.

Esse fenômeno, torna o ser na perspectiva formacional na linguagem sendo. Dessa maneira, para desenvolver-se a aprendizagem filosófica radical, é necessária uma atitude de abertura ao aberto por meio de uma escuta polifônica, polissêmica e, sobretudo, polilógica das possibilidades de ser-sendo. Este é um filosofar que se revela sendo uma redução fenomenológica ao ego transcendental, isto é, um caminho de volta para si mesmo. Em que o ser é a consciência que se percebe como ser no mundo-aí, assim, presencia-se a ontologia na abertura fenomenológica. (GALEFFI, 2001)

O filosofar na educação de crianças precisa ser vivenciado como caminho criador, não uma mera repetição de conteúdos arqueológicos, fundamentados homogeneamente num pensamento etnocêntrico. Daí ser necessário buscar superar este *pseudo filosofar*, isto é, o tentar “ensinar” filosofia, atendo-se apenas a conteúdos históricos, frutos de uma tradição europeia castrando o processo criador próprio.

No sistema escolar instituído a criança, não raras vezes é vista como um recipiente vazio que necessita ser preenchido de conteúdos. Na maioria das vezes tais conteúdos são descontextualizados do seu próprio interesse. Em muitos casos, não é permitido ao educando agir como protagonista na

construção do seu próprio conhecimento de maneira própria e apropriada. Exemplo disso é a própria construção do currículo escolar, na maioria das vezes ele é construído para a criança, e não com a criança.

A última palavra inúmeras vezes é a de um sujeito externo que exerce uma autoridade sobre o sujeito aprendente; num autoritarismo rigidamente hierárquico, cerceia os processos de criatividade e inventividade, concentrando-o num processo de formatação heterotoma. Portanto, é necessário construir um filosofar como um processo autônomo e aprendente, aberto a tudo o que está no mundo-aí, como propõe o Fazer-aprender Filosofia galeffiano, para isto é necessário se pensar transmutações no próprio contexto concreto vivente.

A filosofia cumpre a função de formação da pessoa livre, não sendo um sistema fixo e pré-determinado. O ser livre é aquele que se apropria da possibilidade humana de criação, invenção e reinvenção sendo autonomamente consequente. Portanto, a abordagem revolucionária consiste em restaurar o espírito filosófico do ser-sendo, que permita o ser humano tocar no cerne das suas questões existências, capazes de abrir o ser para uma compreensão articuladora do mundo instante que o torna potência criativa encarnada. (GALEFFI, 2001)

Assim, conforme o pensador Galeffi (2002) o filosofar é uma vivência que não se substitui por representações; a criança mergulha nas dimensões do deslumbramento, da indignação, do estranhamento, todos estes elementos são fundamentais para enveredar na radicalidade do filosofar vislumbrado por nós. Dessa maneira, experienciar o filosofar é um acontecimento impar, da ordem do intransferível. Com isto, o pensador, possui a convicção de que não se ensina filosofia, mas se pode fazer-aprender numa convivência dialógica, ou melhor, polilógica. A polilógica em Galeffi se assemelha ao que é o diálogo em Sócrates; a polilógica é o encontro e a confluência da diferença como diferença.

Nesse sentido, o que aqui pensamos como o educador-filósofo se torna observador do filosofar da criança, em que só é possível acessar este filosofar por meio de um exercício imaginativo e empático. Não sendo viável estabelecer propósitos comuns de subjetivação consciente nesse processo do filosofar-educar - frente a tantas diversidades e singularidades. Assim a

incorporação do Fazer-aprender Filosofia visa potencializar o filosofar da criança, onde o fazer é o mesmo que formar, uma formação para a autonomia criativa e inventiva. (GALEFFI, 2001; 2002)

Com isto, Galeffi (2001) propõe uma aprendizagem complexa do filosofar, superando o pensamento ligado ao “ensino” de história da filosofia grega como se este procedimento fosse filosofar. Dessa forma, o pensador redimensiona a filosofia nas suas possibilidades criadoras de fazer o mundo. O aprendizado da Filosofia passa a acontecer como fazer obra de arte, como poesia e não adestramento mecânico.

Assim, o Fazer-aprender Filosofia com crianças, propõe um filosofar como um aprender a ver, aprender a falar, a prender a ouvir, aprender a pensar, aprender a questionar, dentre outras formas de aprendizagem, aprender a aprender. Estes são fenômenos fundamentais para se aprender a ser na linguagem sendo. A linguagem sendo revela-se como a condição para ser.

Estes aprenderes partem de uma vivência ontológica, gnosiológica, ética, estética, lógica, política e ecológica, sendo eixos curriculares, estruturantes de polijectos transdisciplinares, é preciso se ter vontade de potência necessária para se chegar a algo novo relacionado à formação de uma nova cultura filosoficamente instruída. Caso contrário o modelo instituído se dará como única alternativa.

Desse modo, aprender só se aprende no aprendente, é apropriar-se de algo atribuindo-lhe sentido significado na vida ativa. Este sentido significado é da ordem do intransferível, não pode ser ensinado; sentido significado só se aprende na convivência. Porque aprender é um desenvolvimento do ente em sua própria vida ativa. Em que cada um precisa construir a sua própria modalização actancial que lhe permita uma apropriação significativa do seu próprio e apropriado sentido ontológico. Como se pode ver, estamos seguindo os traços textuais do pensador Galeffi.

O fenômeno aqui sentido e significado, isto é, o aprender aprendente é o agir criador na linguagem sendo. Esta aprendizagem precisa dar-se de maneira radicalmente investigativa, autônoma, inventiva e criativa. Em que o papel do educador-filósofo, o docente da educação infantil, isto é - o papel do pedagogo enquanto educador-filósofo seria potencializar esse acontecimento, ou seja,

fazer-aprender. Mas para tanto há ainda muito caminho a ser vivido longamente, sem pressa.

A possibilidade apresentada só é gestada na interação eu-outro-mundo, na convivência social, num sentido galeffianamente emancipado na relação interpolijectual, que corresponde ao aprender na complexidade do ser humano no mundo. Em que o mundo é sempre da ordem do acontecimento significativo, o qual não admite representações dadas ou acabadas.

Galeffi (2001) está convicto de que a filosofia não é o lugar da submissão do ser, por isso, também pensa os processos humanos do ser-mais. Para este pensador o ser-mais é o ser como polijecto aberto às próprias possibilidades existenciais, que busca totalizar-se por meio do ser transdisciplinar.

Portanto, começamos a compreender que o fazer filosofia com criança não é apenas processo de inspiração, mas também, transpiração, funcionando como processo emancipador, transformador. Em que se contempla o surgimento de indivíduos altivos e altaneiros, ávidos pelo mergulho ontológico de ser-sendo-no-mundo-com. Nessa perspectiva, tentar “ensinar” filosofia para a criança funciona como um zero à esquerda. (GALEFFI, 2013)

Dicotomicamente ergue-se a diferença entre “ensinar” filosofia como conteúdo arqueológico orientado pela tradição filosófica europeia tão longamente consolidada; e o novo raiar de uma aprendizagem filosófica polilógica, autônoma, inventiva, criativa, bem como de uma ciência do educar própria e apropriada. Esta nova construção é edificada a partir da atitude epistemológica radical como invenção que se descobre pessoalmente no contexto de uma coletividade.

Galeffi (2013) sublinha que cabe ao docente decidir querer seguir um modelo homogêneo e simples, que não incomoda, pelo contrário conforma-se às estruturas sociais postas – servindo aos interesses de uma elite cultural ideologicamente instituída ao longo da história. Ou querer fazer-aprender filosofia como ação-formante para a revolução cultural, em que o cuidar da cultura é o cuidado com o espírito livre e solidário.

Essa é uma visada ousada. Diz o pensador Galeffi (2001, p. 445): “Grandes vôos são para os que ousam. Se caem é sinal que ousaram”. Uma vez no chão, o único caminho é ascendente, a menos que se queira apenas

rastejar, é claro. Portanto, “quem nunca ‘tombou’ e ‘esfacelou-se’, como pode alcançar grandes vôos?” (GALEFFI, 2001, p.444)

Galeffi (2013) passou então, a não acreditar na modulação escolar instituída vigente. Ao longo da construção de sua senda interrogante vem combatendo modelos monofórmicos, homogêneos, lineares e dominadores. O filósofo, abertamente se opõe a imposição da filosofia europeia sobre as demais construções filosóficas.

Fica claro como o modelo disciplinar e escolástico europeu não se adéqua ao fazer- filosofia na educação de crianças. Dessa forma, pensando com Galeffi, propomos igualmente um filosofar com crianças como um caminho criador, numa atitude investigativa radical implicada com seu próprio polijecto ontológico, projete uma coletividade humana fundamentada na filosofia da diferença.

1.5 A FILOSOFIA DA DIFERENÇA

O filósofo Galeffi (2003) discorre sobre a construção cultural da diferença. Este pensador afirma que a diferença é um conceito milenar, mas que vem contemporaneamente sendo largamente debatido. A palavra de ordem em todo lugar tornou-se *diferença*. Porém, se faz necessário mais do que nunca procurar vivenciar a diferença como diferença, numa sociedade que ainda é marcada pelo signo da indiferença e da desigualdade.

As ramificações mais próximas do termo diferença são: diversidade, no que tange a biodiversidade, etnodiversidade, diversidade cultural; a multirreferência transcorrida no multilinguismo, multiculturalismo, multilogicidade; e a alteridade em suas múltiplas instâncias. Entretanto, a diferença ainda não está dimensionada em toda a sua possibilidade efetiva de diferença, permanecendo dessa forma, subordinada ao princípio autoritário da diferença da diferença, e não da diferença como diferença. (GALEFFI, 2003)

É interessante notar, que em sendo a diversidade um conceito milenar, em diversos contextos sociais contemporâneos tem sido usada para fins financeiros, ou seja, por meio do estabelecimento de uma ética problemática

em que o valor humano é medido pelo tamanho de sua conta bancária, e não da estatura do ser humano. (GALEFFI, 2003) Presencia-se algo inversa e negativamente proporcional ao ser-sendo da filosofia, algo como o ter-tendo da esquizofrenia. No qual, a palavra de ordem é ter desenfreado, os pseudos princípios éticos são instalados tornando-se os ditames dos processos da vida.

O individualismo, o desamor, a desumanização, a indiferença – o ente vale o quanto tem e não o quanto humanamente é. Paulo Freire (1970, p. 45) diz que quem estabelece essa relação desamorosa “não são os desamados, mas os que não amam, porque apenas se amam.”

Num contexto de uma humanidade desumanizada, a terra, a criação dos homens, os bens, a produção - tudo se reduz a objeto de comando. Há uma ânsia irrefreída em transformar tudo em poder de compra. O imperativo é a concepção materialista da existência. Nessa circunstância em que o lucro é o objetivo principal, quanto a isto diz Paulo Freire (1970, p. 49) “o dinheiro é a medida de todas as coisas”. O ter se torna a condição para ser.

Assim, a ética, no contexto vigente, tornou-se como diz Galeffi (2003, p. 127): “mais uma palavra que só tem valor no enquadramento retórico das disputas por territórios marcados por opulência e insensatez”. Fato é que em toda parte há exclusão e opressão, discriminação cultural e preconceito eugênico. Mais do que nunca, “o planeta vive oprimido e indiferente ao conceito de diferença”. (GALEFFI, 2003, p. 127)

Nesse sentido, como construir a filosofia da diferença com crianças, pensando a diferença como diferença num contexto opressor e excludente? Galeffi (2003) diz que a ultrapassagem do assujeitamento estabelecido só pode ocorrer através de uma revolução cultural de longo alcance, em que o singular humano seja acolhido em sua própria humanidade criadora e diferente.

A filosofia da diferença dá origem à pedagogia da diferença, formando assim as bases do filosofar e educar polilógico. Na proposta galeffiana, a filosofia renasce como uma pedagogia e a pedagogia como uma grande proposta filosófica, portanto a pedagogia da diferença e a filosofia da diferença possuem um mesmo fundamento, a polilógica - que é pensar a construção cultural da diferença como diferença.

O objetivo dessa filosofia pedagógica é promover mediações potencializadoras, não apenas facilitadoras. (GALEFFI, 2003) Assim, o

pensador propõe o pensar a Diferença na perspectiva do aprender a ser. O aprender a ser é o próprio filosofar como experiência libertadora. (GALEFFI, 2001) Isto é, na vivência própria e irrepetível de cada um, em sua interpolijectualidade.

A interpolijectualidade é um conceito criado pelo pensador para dar conta da complexa estrutura do ser-sendo com outro no mundo, evitando polarizações, unindo “sujeito/objeto, essência/existência, alma/corpo, racionalidade/sensibilidade, teoria/prática etc.” (GALEFFI, 2003, p. 149). O ser humano enquanto pertencente a uma coletividade é participe de uma unidade indissociável, assim, o pensador apresenta a possibilidade de elaboração crítica do tema da diferença.

A filosofia da diferença, expressa na pedagogia da diferença defende a teoria da diferença como diferença fundamentada numa polilógica. Nessa perspectiva a diferença não é desigualdade. Galeffi (2003) diz que a diferença é o igual na proximidade do encontro com a diferença. O que isso quer dizer? Isso quer dizer o *mesmo*. O pensador observa que este *mesmo* da diferença é a sua repetição como diferença. Esta por sua vez é a diferença instante que se revela como sendo a imanência aberta no nada, o sem fundamento.

Assim, a filosofia da diferença como diferença, não admite um diferente da diferença na diferença. Porque isto seria um princípio hierarquizante. Este princípio funda-se numa polarização entre comandantes e comandados, ou seja, “um pólo comanda e o outro é comandado.” (GALEFFI, 2003, p. 135)

O pensador sublinha também, que a própria racionalidade ocidental é hierarquizante e moralizante. Nela o que impera é a vontade de conhecimento abominando a vontade de potência. Assim, como vontade de conhecimento, a razão perpetua domínios e territórios hierarquizantes. Nesse sentido, a cultura e a história vivenciada até então pela humanidade é feita de barbárie e de desigualdade.

O princípio de igualdade instituído, isto é, tomado como referência - é o diferente da diferença; disso advêm as desigualdades. Galeffi (2003) pondera que afirmar “todos são iguais”, não altera o estado de coisas em que se está imerso, porque há desigualdade para todo lado. Portanto, é necessário dispor uma revolução cultural de longo alcance no campo imanente.

A filosofia galeffiana destaca que a diferença é o que garante a igualdade de origem no campo da imanência absoluta. Nesse sentido, encontrar-se como iguais é encontrar-se como diferentes e vivenciar a diferença como diferença. A vivência da diferença como diferença é sempre um acontecimento explosivo do ser-sendo. A igualdade originante se pratica na aceitação da diferença.

Assim, pensamos que o fazer-aprender Filosofia com crianças, fundamentado na filosofia da diferença assim concebida, corresponde à busca por outra possibilidade para a espécie humana para além da desigualdade em que estamos todos imersos. Assim, se torna uma meta para o fazer filosofia com crianças viver a diferença como diferença. A humanidade precisa vivenciar este desafio.

Fazer-aprender filosofia com crianças não deve balizar-se em um pensamento homogêneo e linear eurocêntrico nem etnocêntrico, mas procurar abrir-se ao aberto numa atitude investigativa polilógica. É necessário reconhecer a diferença como diferença no contexto complexo e diverso de vivência. Procurando efetivar um fazer-aprender filosofia com crianças que vise à formação de um ser autônomo, inventivo, criativo para uma humanidade futura formada na base da diversidade e da diferença.

Esta é uma discussão radical, que exige uma decisão radical para se promover transmutações. Um fazer aprender filosofia com crianças alicerçado na diferença como diferença corresponde ao acontecimento encarnado de uma outra possibilidade para a espécie humana fora do regime da desigualdade e da indiferença na qual se está imerso.

Para o pensador Galeffi (2003) a diferença é a própria condição de abertura originária para a construção de uma humanidade de iguais, levando em consideração a singularidade criadora de cada um. Na grandeza desse encontro criador, cada um se faz igual pela realização de sua potência ontológica única.

Dessa maneira somos provocados por Galeffi ao pensar próprio e apropriado; tencionando a possibilidade de uma outra época pedagógica fundada na diferença como diferença. Filosofar na diferença é aprender a aprender, como maneira de aprender a ser-sendo-com-outros-no-mundo.

O Fazer-aprender Filosofia com crianças inspirado no pensamento galeffiano se coloca nessa perspectiva revolucionária. Em que não se ensina,

mas se pode aprender filosofia numa convivência polilógica, fundamentada na filosofia da diferença como diferença, por meio de uma compreensão que se orienta pela vontade de potência, a *compreensão poemático-pedagógica*.

CAPÍTULO 2

COMPREENSÃO POEMÁTICO- PEDAGÓGICA

Agora a filosofia tornou-se uma *compreensão poemático-pedagógica*.

Com isto, experienciamos a abertura de compreensão da *humanidade- do- homem* como acontecimento polilógico do sentido-
sendo.

GALEFFI, 2001

2. A COMPREENSÃO POEMÁTICO-PEDAGÓGICA

Como se percebeu ao longo da leitura do pensamento galeffiano, ao perguntar pelo “quê” da filosofia, não interessou ao filósofo, nenhuma resposta definitivamente dada. O pensador tem em mira um fazer filosófico que vá além de repetições de trajetórias históricas de grandes filósofos, estima que o filosofar seja um meio a partir do qual se possa dialogar com os acontecimentos significativos de igual para igual.

O pensador propõe então, uma visada radical do próprio conceito de filosofia para se chegar ao desenvolvimento de uma cultura do pensar próprio e apropriado. Isto significa um pensar autonomamente inventivo e criativo, que se abra a polilógica dos sentidos de maneira polissêmica e polifônica. Assim, a pergunta pelo “quê” da filosofia levou o filósofo ao limiar de um novo filosofar que apresenta-se na expressão *compreensão poemático-pedagógica*. (GALEFFI, 2001)

Nesta perspectiva, o filosofar das crianças, é uma atividade que se exerce potencializando o seu lugar no mundo. Assim, inspirado em Nietzsche, Galeffi (2001) propõe uma revolução cultural filosoficamente orientada como vontade de potência. Nesse contexto, nenhuma regra moral ou lógica, nenhuma doutrina, nenhum sistema pode servir de referência única para explicar este acontecimento. Pois o filosofar como poesia busca o fazer-aprender viver - a formação no sentido-vida.

Dessa forma, ao pronunciar o termo *vida*, não interessa ao pensador o sentido biológico, isto é, o mundo orgânico-inorgânico - das formas existentes, inventado pelas ciências da natureza. O que ele tem em mira é a totalidade do ser-sendo-no-mundo-com - “o acontecimento poemático da vontade de mais vida”. (GALEFFI, 2001, p.245)

O pensador busca a vida do espírito mostrando-se nos efeitos cultivados do fazer inventivo, isto significa “... o cultivo da perpetuação do vigor encarnado, o sempre mais vida.”(GALEFFI, 2001, p.245) Assim, procura-se experienciar o fazer - filosófico com crianças como o vigor de um dançar a vida sendo, ocupando dessa maneira, o acontecimento poemático da existência.

O filosofar poemático da criança se faz muito mais do que apenas um

exercício logicamente dado, pré-fabricado; entranha-se na delicadeza, na estranheza, no deslumbramento, na tragicidade de um acontecimento poemático.

Assim, o filosofar galeffiano transcende as barreiras impostas por uma eurocentricidade baseada numa razão apenas lógica e fundamentada numa causalidade linear. Abre-se às possibilidades de um fazer-aprender filosófico como arte, no sentido de ser um ato sempre criador e não meramente repetidor e heterônomo. Com isto, a partir da compreensão poemático-pedagógica há uma ampliação das possibilidades de ser-sendo-mais-humano.

Na racionalidade ocidental, há sempre uma busca desenfreada por dizer verdades objetivas de fatos humanos, por meio de fórmulas linguísticas abstratas e homogêneas, durante muito tempo, acreditou-se que a filosofia com crianças deveria estar pautada nessa perspectiva.

No final da década de 1960, o filósofo Matthew Lipman, ao propor seu programa de *filosofia para crianças* – acreditava que a filosofia deveria estar fundamentada no desenvolvimento do pensar bem. Para este filósofo, o pensar bem significa o pensar com lógica. O pensamento de Lipman, com sua estrutura voltada para o desenvolvimento do raciocínio lógico, servia aos interesses de uma educação voltada apenas para a manutenção dos status quo sociais, e não para as transformações daquilo que está posto como “natural”.

Ao chegar ao Brasil em 1985, ainda num contexto de redemocratização (SANTOS, 2002), esta perspectiva, atua como fundamental para a percepção de um campo de estudos anteriormente negligenciado, porém esse pensamento fundamentado na busca pela racionalidade lógica, numa linearidade causal, não dá mais conta de atender a complexidade da demanda do contexto educacional brasileiro presente, em vista de novas emergências e tensões educacionais e filosóficas, como por exemplo, considerar a sensibilidade estética polilógica. Assim, torna-se clara a necessidade de se manter uma relação radicalmente questionadora com este programa, e sobretudo, recriar e reinventar o fazer filosófico com crianças.

Ao propor a compreensão poemático-pedagógica, Galeffi reconhece a realidade formada e busca uma outra possibilidade formante. Esta ultrapassagem diz respeito a uma nova forma de dizer sim a vida por meio da

vontade de potência como arte. Assim, é necessário desenvolver um jeito de ser e estar polilógico, para que se perceba as lacunas trazidas pela arbitrariedade de uma racionalidade linear. Galeffi (2001) questiona-se sobre o que esperar de uma filosofia que se paute apenas no exercício lógico. Então, sugere a filosofia como um dançar incansável do que nunca tem ocaso.

A compreensão poemático-pedagógica constitui-se como sendo um modelo teórico-prático para o fazer-aprender filosofia com crianças, em um sentido mais radical, é uma plasmação de novos horizontes utópicos. Diz Galeffi (2001, p. 239): “...essas expressões configuram uma posição filosófica a-científica, na medida em que privilegiam o *extraordinário da linguagem* [sic]: a propriedade de a-temporalizar o acontecimento do *sentido-sendo*.”

Desta forma, o filósofo indica que a compreensão é antes de tudo, o modo próprio de ser-sendo-com-outros-no-mundo; e o poemático-pedagógico, o modo pelo qual, “o mundo se torna morada do homem – o extraordinário.” (GALEFFI, 2001, p. 239).

Galeffi (2001) considera que a compreensão é um movimento próprio e singular no fazer-aprender poeticamente. Assim, ao propor o modelo em aberto que pode ser vivido na experiência do devir humano, o pensador abre as portas para uma nova pedagogia. A pedagogia se torna uma ciência criadora do espírito, ou seja, uma ciência que se ocupa em cultivar a vida sendo.

Em sua teoria, o pensador ocupa-se em elucidar, de forma radical, o campo semântico-simbólico da expressão “compreensão poemático-pedagógica” para o fazer-aprender filosofia buscando desenvolver uma tensividade potente e significativa. Desta maneira, expressa-se o aprendizado da filosofia com crianças – de modo próprio e apropriado. Um dos maiores objetivos do movimento de compreensão pedagógica com crianças é buscar “um fazer inventivo, que ao fazer, inventa também o modo de formar para o como fazer da vida uma dança incansável do que nunca tem ocaso.” (GALEFFI, 2001, p. 245)

2.1 A COMPREENSÃO

Em Galeffi (2001), o termo compreensão nasce da fenomenologia de Husserl e ganha densidade na contribuição ontológica de Heidegger. Assim, a expressão se configura a partir de uma ontológica fundamental do ser-aí da fenomenologia da presença, e ainda da analítica temporal da existência. O ser-aí é o ser no mundo, o qual também é o ser da faticidade, sendo assim transitivo. É o ser que fala de si, pois se enxerga como fenômeno fundamental e próprio. (HEIDEGGER, apud, GALEFFI, 2001) Assim, o ser mesmo nunca admite a objectualidade de um ter, na medida em que o ser de si mesmo é o que lhe importa.

O ser-aí fenômeno da ocasionalidade está para si mesmo em seu sentido mais próprio em cada ocasião, isso não significa uma relativização isolada, mas uma indicação do caminho possível do estar desperto. A filosofia heideggeriana diz que na interpretação de si, o ser carrega uma máscara pela qual se encobre buscando evitar um espanto diante de si e prevenir agonias.

Dessa maneira, pode-se encontrar no pensamento do filósofo Galeffi o desenvolvimento de uma epistemologia do educar que tem como fundamento o autoconhecimento, que é uma “revolução radical da mente humana em seu modo de ser na faticidade da existência”. (GALEFFI, 2011, p. 188) Esta revolução humana começa por realizar à ciência de si mesma pela revolução interior-exterior. Assim, o autoconhecimento é o caminho de retorno a si mesmo sem-fundamento.

O pensador pondera que retornar a si mesmo é dar-se conta no vivente do vivido na abertura do ser próprio. Tal conhecimento de si se funda no *infundado de todo saber ser próprio, apropriado e apropriador*, que se abre a toda possibilidade de um sentido partilhado, projetado em seu contínuo ser-sendo-com. Dessa maneira, o autoconhecer “se apresenta como a experiência pontual de reconhecimento das condições como específicas em que se vive como indivíduo da espécie humana”. (GALEFFI, 2011, p.187) O autoconhecimento é o próprio ser na existencialidade comum.

Assim, o autoconhecimento como pedra angular da epistemologia do filosofar e educar é de fundamental importância no processo de compreensão do mundo; porque demarca o âmbito do sentido-significado no fazer filosófico,

que dá acesso a possibilidade do filosofar como fio condutor de toda formação humana - o homem capaz de ser humano, isto é, o além-homem no projeto-processo de sua própria vida espiritual. (GALEFFI, 2001)

Neste trabalho fala-se de criança como ser-sendo aprendente e polijecto em formação e não da infância. A noção de infância é construída socialmente. O sentimento de infância que se tem hoje, sob muitos aspectos, é fruto de uma construção social ocidental. A ideia de infância não existe desde sempre, foi construída na Europa, por meio de mudanças de na composição familiar, no que tange as noções de maternidade e paternidade, no dia-dia da vida das crianças, inclusive no processo de institucionalização escolar. (COHN, 2005)

A antropologia da criança por meio dos estudos de Clarice Cohn (2005) diz que a infância pode ser pensada de maneira muito diferente nos diversos contextos sócio-culturais. Pensar em como é construída a noção de infância de crianças em regiões ribeirinhas, filhas de pescadores, a infância de crianças quilombolas, a infância nos centros urbanos, a infância na periferia, a infância de crianças indígenas, a infância de crianças camponesas, infância de crianças sertanejas, crianças ricas, crianças pobres, etc é pensar em configurações de infâncias diferentes com suas singularidades e especificidades.

A partir dessas colocações percebe-se que a criança é capaz de dizer o mundo a partir de seu mundo; assim, é necessário se conceber a criança não apenas como um receptáculo de papéis sociais, mas como ser-sendo atuante, não num sentido de ser atora e que agora vai cumprir papéis e funções sócias, mas como ser-sendo atue na sociedade criando-a, recriando-a com inventividade e autonomia em todo momento. (COHN, 2005)

Assim, a criança cria e recria seu jeito de ser-sendo no mundo com o mundo a todo o instante enquanto vive em sociedade. Desse modo, o adulto compreende, a criança também compreende. De acordo com Cohn (2005) a diferença entre a criança e o adulto, não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não compreende menos, compreende outra coisa. A sua interpretação também, não é menos elaborada ou errônea do que a dos adultos e sim diferente.

Enquanto os estudos sobre a Psicologia da Criança, dentre outras coisas, se preocupa com a condição cognitiva da criança, buscando saber como ela elabora seus sentidos e significados, a Antropologia da Criança

investiga a partir de que sistema simbólico o faz. (COHN, 2005) A criança é um ser complexo em sua constituição existencial, não menos que o adulto; nessa complexidade existencial, muitas das vezes a dimensão da filosofia é deixada de lado no processo educativo. Entretanto, a *filosofia da criança* enquanto campo epistemológico em aberto precisa perpassar por todas essas vertentes num sentido polilógico sendo reconhecida como um elo entre todos esses conhecimentos e saberes.

Desta maneira, o filósofo Galeffi (2001) explica que a palavra compreensão indicada à estrutura existencial prévia do ser-sendo-no-mundo-com que se dá, a saber, a partir dos efeitos materiais e simbólicos de sua vida espiritual, de sua cultura e história. Desse modo, a criança ao chegar na escola trás consigo a sua circunvisão de mundo, a sua cultura, história, esse autoconhecimento por parte do polijecto aprendente é fundamental no processo de construção de sua identidade, em que A, não pode ser igual a A, pois A é somente igual a si mesmo, este principio aponta para a diversidade ontológica. (GALEFFI, 2003)

Como se viu compreender a si mesmo a partir de estruturas prévias, é fundamental para a construção de identidades individuais e coletivas, e da autonomia inventiva, em que o ente segue em seu caminhar comum, permanente e pertencente. O autoconhecimento é um caminho que se faz de volta para si, mas que pode ser feito de maneira compartilhada na experiência do ser-sendo-no-mundo-com. Esta compreensão de si já é autopoética.

No processo de se fazer-aprender filosofia com crianças, a compreensão é um movimento no fazer poético e no aprender a fazer poemáticamente. No ponto de vista semântico, a expressão compreensão se qualifica de poemático-pedagógico. O movimento de compreensão poético é a própria possibilidade do sentido sendo – o acontecimento da vida com sentido. (GALEFFI, 2001)

O compreender também significa interpretar, de acordo com a filosofia galeffiana, só se compreende algo quando se interpreta. Com isso, a compreensão é um projetar que possui a possibilidade de elaborar formativamente. Só se interpreta quando se houve uma compreensão prévia. Assim, a propriedade formativa da compreensão é a interpretação.

O humano sempre compreende-se-no-mundo. O compreender é o alicerce do ser humano. Pelo fato do ser humano compreender é que ele

interpreta. O ser-humano só é o que é porque compreende previamente a sua existencialidade, a partir disso, elabora o sentido interpretativo. Assim, compreender constitui o ser. E para mostrar a compreensão, o ser interpreta. Isso significa dizer que o compreender é sempre a fundamento do interpretar.

2.1.2 A compreensão como interpretação

Conforme a teoria galeffiana, a compreensão se efetua quando interpreta formas elaboradas; entretanto, a interpretação não é uma simples operação de tomada de consciência do que se compreendeu, e sim se apropriar da compreensão - elaborando possibilidades projetadas na compreensão.

Nesse sentido, a criança interpreta o mundo na medida em que compreende, e não compreende à medida em que interpreta. (GALEFFI, 2001) É importante que o educador entenda a criança a partir de seu mundo e de seu ponto de vista, pois isso é fundamental para que não se pretenda limitar a compreensão da criança arbitrariamente ao controle da razão sempre lógica.

Assim, o pensador Galeffi (2001, p. 248) pondera que “o ser humano só se torna aquilo que é porque compreende previamente a sua existencialidade”. A partir disso o polijecto elabora o sentido interpretativo de seu próprio ser-*sendo-no-mundo-com*. Galeffi (2001, p.253) diz que “toda criança já compreende e interpreta o mundo, o seu mundo, simplesmente porque toda criança possui a estrutura existencial de *projeto*.” Em que, ninguém melhor do que a criança para possuir uma abertura polilógica de compreensão do mundo. Isso significa que a mesma já tem uma abertura originária de compreensão do *ser-sendo-no-mundo-com*.

Assim, também toda criança necessita de cuidados próprios de adultos que lhes garanta as condições ambientais, materiais de sobrevivência. Os documentos oficiais brasileiros de educação básica, atualmente trazem a questão do educar e do cuidar como dimensão articuladora de todo processo de pedagógico de aprendizagem desde 0 até aos 17 anos de idade na educação básica.

Inclusive as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil de 2010, definem os espaços de educação infantil como sendo “espaços institucionais

não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que *educam* e *cuidam* de crianças de 0 a 5 anos de idade.” Entretanto, aliado ao aspecto do cuidar e do educar é necessário se reconhecer a importância da dimensão do filosofar iniciando desde a educação infantil, em que a mesma objetive a formação do pensar próprio e apropriado.

Já é chegada à hora na educação básica brasileira de se buscar um pensamento próprio e apropriado, criativo, autônomo, em que o indivíduo não seja cultivado na insegurança autoral, dentro de uma cultura escolar seletiva e excludente, que serve de instrumento de controle social. Assim, o filosofar com crianças é fundamental para esses processos de transmutações.

As Diretrizes Nacionais para Educação Básica de 2013 trazem a defesa do cuidar e do educar desde a educação infantil, perpassando pelo ensino fundamental e médio, inclusive no processo de formação de professores na educação brasileira, essa base está insuficiente sem o filosofar. Esse filosofar acontece numa compreensão poemática buscando um pensamento próprio e inventivo. Nisto consta a importância de se abordar os movimentos compreensão e interpretação no pensamento galeffiano, colocando sempre em questão a criança como ser-sendo-com-outro-no-mundo lançadas em polijecto, isto é, em suas potencialidades aprendentes radicais.

Só o mundo compreendido é interpretado. A compreensão permite que haja a expansão da circunvisão na medida em que a circunvisão também é um derivado da compreensão. Sendo a circunvisão um resultado da compreensão interpretada, só mundo circunvisivo é interpretado. A circunvisão atua como atitude de interpretação da compreensão.

2.1.3 A compreensão como circunvisão interpretada

Neste íterim, torna-se fundamental a discussão sobre a relação entre a compreensão e a circunvisão. O compreender aponta diretamente para o ser-sendo, e a circunvisão articula o âmbito do sentido-significado como interpretação do evento-mundo. Na compreensão, o mundo se explicita – na circunvisão o mundo que se explicita parte da compreensão interpretada. (GALEFFI, 2001)

O compreender analisado por Galeffi (2001) é apresentado como a

estrutura ontológica do ser-sendo-com-outro-no-mundo. Já a circunvisão, é o circuito do processo de compreensão interpretada, constituindo o mundo construído e habitado pelo ser-sendo. Deste modo, a circunvisão é o meio pelo qual o mundo do ente se explicita. Diz Galeffi (2001, p. 251): “O mundo circuncidante é o ambiente do nosso existir.”

O termo circunvisão apresenta o modo interpretativo do ser-sendo-com-outros-no-mundo. Ouvi-se em sua teoria dizê-lo:

“Quando dizemos *circunvisão* para apresentar o modo interpretativo do ser-no-mundo-com, o *como* o mundo é visto, dizemos também que isto ocorre sempre que há visão de algo como algo, em seu ambiente próprio.” (GALEFFI, 2001, p.252)

Isto também leva a pensar, a partir de estudos da piagetianos sobre a psicologia da criança, que o ser recém-nascido, apesar de ainda não possuir a função simbólica construída, função esta, que à ajuda a remeter-se a objetos na ausência deles, já é capaz de ler o ambiente a medida que se lhe é apresentado. Para o pensador Galeffi (2001), o melhor exemplo de uma visão predicativa encontra-se numa criança apenas nascida, para se ter presente o sentido de possibilidade que o existencial abre diante de si.

A criança é um ser aberto às próprias possibilidades existências, que pode experienciar o seu acontecimento como possibilidade de ser-mais, isto é, ser-sendo. Por meio do mundo apresentado a criança desde os primeiros dias de vida ela compreende, interpreta e formula circunvisões. Piaget (et. all, 1976) muito provavelmente chamaria este esquema galeffiano de assimilação. Piaget (et. all, 1976) admite a existência de uma inteligência mesmo antes do desenvolvimento da linguagem verbal. Para ele, esta inteligência é essencialmente prática, e tende a resultados favoráveis na busca por resolver um conjunto de problemas de ação, como por exemplo, alcançar objetos afastados, escondidos, chuchar a seco entre as refeições ou chuchar novos objetos, distinguir o mamilo da mãe dos outros objetos etc.

Assim, para Piaget (et. all. 1976) a criança em seu período sensório-motor constrói um sistema complexo de esquemas de assimilação e de organização do real de acordo com um conjunto de estruturas espaço-temporais, apoiadas em percepções e movimentos.

É neste sentido, que a compreensão é um estruturador do ser-sendo-com-outros-no-mundo em relação a criança recém-nascida, pois desde o seu

nascimento, já encontra-se presente a compreensão que interpreta; este mecanismo inerente ao ser, tende a avançar e a se ampliar ao longo da vida. A partir disso, torna-se iluminado o campo do desenvolvimento humano.

Na teoria galeffiana os termos compreensão e interpretação não tem apenas um significado intelectual, o filósofo as toma em seu sentido ontológico fundamental do ser-sendo-com-outros-no-mundo, assim a compreensão de algo como algo é sempre uma interpretação.

A partir da palavra compreensão configura-se a morada poeticamente habitada, em que a intenção é mostrar uma possibilidade interpretativa do acontecimento do sentido-sendo. Nesse ponto, o sentido de compreensão se abre a possibilidade de fazer-filosofia como obra de arte, isto é, sempre criativa, inovadora e autônoma.

Esta perspectiva de ação filosófica, é muito melhor do que iludir-se com verdades absolutas e objetivas de um conceito fechado qualquer. Porque se para iludir-se, é preferível a ilusão artística, do que a ilusão de um conceito absolutamente objetivo sobre algo. Porque, uma filosofia que busca apenas que as coisas aconteçam em seu sentido lógico, claro e distinto, é antes de tudo um sinal de perigo para o equilíbrio da vitalidade do ser-sendo.

Assim, a circunvisão como resultado da compreensão interpretada, pressupõe a existência do ser capaz de ser-sendo-com-outro-no-mundo, o qual toma decisões com consciência, sendo senhor de si projetando uma sociedade mais humana. A partir dessas funções ontológicas, o ser pode projetar-se no mundo - com o mundo, compreendendo estruturas prévias no âmbito da posição, da visão, da concepção.

2.1.3 A compreensão prévia de sentidos prévios nas posições, visões e concepções

O ser existe enquanto é capaz de compreender, interpretar e formular circunvisões fazendo o mundo desta ou daquela maneira. Isto acontece a partir de estruturas prévias. Tais estruturas prévias são constituídas de visões, posições e concepções. A partir dessas estruturas prévias, o ser pode compreender a sua condição existencial de ser-sendo-com-outros-no-mundo.

O ser-sendo-com-outro-no-mundo se elucida socialmente, porque é um

ser de relação, o ser que está sendo com outros no estranhamento, no deslumbramento, no desencantamento, no desenvolvimento. Este tempo-espaço do ser-sendo-com-outro-no-mundo é também a sua condição existencial explícita e implícita em sua compreensão de algo como algo. Esta consciência de mundo elaborada pelo sujeito individualmente pode não ser vivida imediatamente, pois ele parte de um ponto de vista singular, o qual pode iludir-se com uma autopercepção narcisista do mundo. (GALEFFI, 2001)

Esta superficialidade na autopercepção por parte dos seres dispostos no mundo-aí, muitas das vezes é um empecilho de investigação das estruturas prévias para interpretação do mundo, por meio de sua alteridade constitutiva. (GALEFFI, 2001) Sem essa busca pela alteridade o ser se torna limitado em seu processo de autopercepção e de interação social.

Ao elaborar os processos de alteridade o ser-sendo compreende o fim das certezas no processo de interrelações sócio-culturais complexas, em que o eu existe a partir do outro – nesta perspectiva manifesta-se o ser-sendo-no-mundo-com, a expressão de si mesmo desvelada pela experiência do contato. Este movimento no pensamento galeffiano é chamado de *polijetivação*, o qual é feito de subjetivação e objetivação simultaneamente, sendo o gerador das singularidades existentes. (GALEFFI, 2009)

Este indicativo de subjetividade se refere ao modo como o ser humano se comporta no âmbito de sua existência - sendo sempre o ser que vive desta e/ou daquela maneira, deste e/ou daquele jeito, sendo isto e/ou aquilo. Assim, o ser só se reconhece na relação constitutiva do ser-sendo-no-mundo-com. Um ser efetivamente singular e coletivo. (GALEFFI, 2001)

O ser ao atuar trazendo o universal ao acontecimento do sentido, e o sentido ao acontecimento do universal, indica a existência da estrutura prévia ontológica universal. Assim, considerar a universalidade do acontecimento do sentido é próprio do âmbito da compreensão, pressupõe a presença do ser capaz de compreender o sentido daquilo que pode articular-se no aberto – sem fundamento como expressa o pensamento filosófico galeffiano.

Assim, há uma identidade conjuntural advinda da própria diferença estrutural do próprio acontecimento do sentido. O sentido é o elemento articulador da compreensão, da interpretação e da circunvisão. Dessa maneira, é necessário se construir processos de aprendizagem com sentido com as

crianças, tendo em vista que quando uma criança chega numa sala de aula, ela trás consigo o seu universo cultural singular e coletivo, não sendo uma tabula rasa.

Porquanto, a criança enquanto polijecto se abre às possibilidades existências de ser-sendo. Assim como, também a história humana, ainda continua aberta as próprias possibilidades de projeto; a criança enquanto polijecto aprendente indica o seu próprio processo de construção de sentido ao interpretar o seu ser-sendo-no-mundo-com.

2.1.4 O carácter ontológico da produção de sentido e a criança

Em Galeffi (2001) observa-se que o sentido é sempre uma dada compreensão do ente. Sendo uma propriedade exclusiva do ser, a ausência de sentido simboliza a ausência de compreensão. Como ser aprendente, é a criança é quem atribui o sentido ao processo do filosofar e educar, e não o educador. O educador pode provocar e potencializar esse acontecimento, mas o sentido é dado pelo ser que aprende.

Assim, o mérito da aprendizagem é do ser que aprende, pois o seu ser elaborou e atribuiu sentido. Eis a necessidade de se promover um filosofar e educar com crianças que desenvolva a possibilidade de um pensamento próprio e apropriado. Em que o ente construa o sentido-sendo livre, autônomo, inventivo e criativo.

A compreensão é um modo próprio do ser humano, assim como também da criança. Sabe-se que a compreensão se efetua no modo próprio do ser-sendo-no-mundo-com. Exemplo disso, é que para a criança, a experiência da compreensão pode ser vivenciada por meio do próprio brincar.

O brincar é para a criança um modo próprio de ser-sendo-no-mundo-com, considerando a sua função de humanização no contexto cultural, e sua contribuição na formação da criança em seus aspectos polilógicos. Ao brincar a criança se abre a um campo de experiências individuais e grupais no sentido de uma vivência imaginativa e criadora.

O filosofar com criança é o brincar, e o brincar é filosofar. Isso significa

dizer que o filosofar da criança precisa ser encarado como sua seriedade ao brincar, em que o que realmente importa, não tem termo final. Ao brincar, a criança se entrega a vivência lúdica do inesperado, assim é o seu filosofar; apenas aparentemente se mostra em sua repetitividade e insegurança, mas constitui-se como a forma do aprender apropriador. (GALEFFI, 2006)

Desta maneira, o sentido é fundamental no processo do filosofar com crianças, é construído a partir de uma predisposição do ser-sendo em experienciar, criar, inventar, reinventar de maneira livre e conseqüentemente autônoma. O educador a partir de seu fazer-aprender formante precisa criar situações de aprendizagem que sejam propensas a estas vivências, que pode ser a partir do teatro, da música, da dança, do jogo, do brincar, da contação de história dos mais diversos gêneros, de um passeio ao redor do ambiente escolar, ilustrações diversas, de maneira a unir a cultura filosófica, literária, científica.

O sentido às experiências de aprendizagem é elaborado pelo ser que aprende e não pelo educador. O ser para estar sendo, busca sentido; por isso, compreende, interpreta e formula sua circunvisão do mundo. Esta circunvisão na mesma medida em que é singular está inserida numa coletividade. Aquilo que muitas das vezes o ser acha que é somente seu, pode ser encontrado em outros seres da mesma espécie.

Assim como o adulto busca sentido, a criança também busca. Essa busca é qualitativamente diferente. O sentido elaborado pela criança não é menos elaborado, parcial ou errôneo em relação ao adulto, é somente diferente. A formulação da criança é completa e explicitada com acuidade; muitas das vezes encontram maneiras diferentes de dizer a mesma coisa, em outras expressam o que os adultos sabem, e não verbalizam. (COHN, 2005)

Em Cohn (2005) encontra-se, que para se entender o que criança faz e pensa em seu processo de elaboração de sentido, é necessário se compreender o seu universo simbólico. Esse universo simbólico está constado em sua circunvisão. Entretanto, essa simbologia extrapola a circunvisão da criança ganhando o mundo em sua extensão cultural própria.

Eis a necessidade de se potencializar o filosofar das crianças, permitindo que criem sentido no aparentemente sem sentido, que filosofem no sem-

fundamento, uma filosofia sem fundamento com fundamento. Esta é a gênese de um filosofar próprio e apropriador.

2.1.5 A compreensão e a filosofia com crianças

A compreensão na proposta de fazer- aprender filosofia com crianças na perspectiva poemático-pedagógica vem a firmar a possibilidade de se fazer uma filosofia radical que favoreça a formação de polijectos sociais de maneira autônoma e inventiva. No pensamento galeffiano, destaca-se por buscar uma filosofia que se inicia com o autoconhecimento e a partir disso a formação do pensar próprio e apropriado.

Com isso, chama atenção para a maneira de se tratar o filosofar no processo do educar atualmente. A filosofia apresentada em muitas realidades, sob muitos aspectos, inviabiliza a formação de seres aprendentes radicais e produtores inventivos do sentido partilhado. (GALEFFI, 2001) O que mostra o absurdo de uma pedagogia não comprometida com o ser-sendo-no-mundo-com em sua totalidade imanente e transcendente.

No sistema escolar formal presente, percebe-se a contradição de uma cultura escolar que potencialmente pretende proteger a criança do sem-sentido, entretanto não possui meios aptos à formação da pessoa humana capaz de inventar o próprio modo de ser-sendo.

Assim, por meio da compreensão se elabora toda e qualquer interpretação do sentido-sendo. A palavra compreensão é o solo ontológico a partir do qual se torna possível filosofar com crianças para a formação da pessoa senhora de si em seu sentido mais humano, em que se desafia ao próprio fazer filosofia a entranhar-se no sentido poético na interpretação do polijecto em formação, ultrapassando apenas uma leitura objetiva do ser-sendo-com no mundo-aí, sem ser menos cientificamente rigoroso por conta disso.

O filosofar radical com crianças galeffiano, visa o potencializar do pensar a partir de uma leitura rigorosamente poemática de si de do mundo. O que significa uma leitura que sempre renasce como obra de arte. O poemático pode ser revelado a partir da ideia, da forma, do movimento, da cor, do amor, do tom, da rima, da quimera, do sonho, inclusive da tragédia – eis o cultivar de

uma cultura estética. Assim, é um filosofar e educar que leva em consideração também o saber sensível, ou seja, a estesia, em se que se produz conhecimento a partir de rigores outros, ultrapassando a perspectiva de uma ciência monológica e linearmente causal racional - isto é, a lógica de uma ciência dita positiva.

Este acontecimento é possível a partir da compreensão de que o que realmente importa na cultura humana não é a mera repetição de comportamentos considerados modelares pelo simples adestramento. (GALEFF, 2001) O indivíduo adentra um animal para que este o obedeça, isto é, o animal é adestrado para a submissão passiva ao seu dono. Com o ser humano precisa ser diferente. A criança precisa ser educada para a autonomia inventiva; para ser criativamente pensante, sendo capaz de desenvolver um pensar e agir próprio e apropriado, e não um mero refletor de pensamentos alheios.

Assim, a educação humana precisa estar aberta ao próprio acontecimento do significado, possibilitando o aparecimento de uma verdadeira cultura do espírito. Fazer pedagogia é aprender a cultivar o espírito. Um espírito que seja senhor e não escravo de si e de circunstâncias opressoras, que tenha autonomia criativa desvelada no pensar e agir no percurso vivente do ser-sendo.

Deste modo, fazer filosofia com crianças é a morada própria e apropriada do ser-sendo-no-mundo-com, em que o polijecto se dispõe a ser criador do sentido-sendo com outros. Esta perspectiva pode ser explicada a partir do *círculo hermenêutico da produção de sentido*.

No pensamento galeffiano, entende-se que o *círculo hermenêutico* celebra a festa do pensamento no sentido- sendo. Este círculo esconde a possibilidade do conhecimento originário, isto é, a possibilidade de construção de conhecimentos e saberes fecundados no interior do ente.

Não raras vezes, o ser tem uma visão restrita sobre si, se encontrando na incapacidade de interpretar a si mesmo corretamente. Assim, o círculo hermenêutico da produção de sentido propõe que o ser tenha uma desvelação mais ampla de si mesmo no mundo sendo. Entretanto, este círculo está em aberto.

Cada ser humano nascido possui a capacidade própria de criar e

inventar. Isto pode ser percebido nos mais diversos campos da vida. Como polijecto do conhecimento o ser humano se torna o seu próprio sujeito do conhecimento. Assim experiencia a possibilidade de uma filosofia fenomenológica ou transcendental, sendo esta, a possibilidade de uma filosofia propriamente crítica, independente desde si mesma e de toda e qualquer ordem implícita ou explícita, este é o filosofar numa compreensão poemático-pedagógica.

2.2 O POEMÁTICO-PEDAGÓGICO

Na teoria galeffiana encontra-se que o poemático-pedagógico fundamenta-se da criação do sentido-interpretado como obra de arte. Poemático significa o saber próprio da Poesia. Pedagógico, por sua vez, o modo próprio de aprender o fazer da obra como des-ocultação do sentido. Ouvi-se Galeffi afirmar:

(...) a Poesia como o aprendizado do ser-no-mundo-com criador da obra de arte: a desocultação/ocultação do ser humano como o pôr-em-obra do seu acontecimento-apropriação; o saber salvaguardar a obra no aprender a ser, a fazer, a viver junto, a pensar etc [sic]. (GALEFFI, 2001, p. 39)

Assim, a poesia pode ser vivida como maneira de se aprender a ser-endo-no-mundo-com. Em que o polijecto se ver como criador da obra de arte, que é a desocultação e ocultação do seu próprio ser, e se coloque em disposição aprendente para a construção do seu próprio acontecimento de ser-endo.

Esta obra está assegurada por meio do aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver junto, aprender a apensar, dentre outros aprenderes, o aprender a aprender. Desta maneira, o poemático é uma expressão pertinente ao fazer poesia, em que o ser-endo mostra-se na apropriação de si como obra de arte.

Com isso, Galeffi (2001) assume a posição de construção de uma nova pedagogia para o fazer-aprender filosofia com crianças. Isto é, por meio de uma abertura de compreensão como obra de arte, sendo sempre criativo buscando a formação de um ser-endo próprio e apropriado no mundo

compartilhado e cooperativo. Esta perspectiva de atuação alimenta o próprio princípio da contradição dialética, entre o fazer fundamentado na complexidade do ser-sendo no mundo- aí desocultando-se e ocultando-se como obra de arte e entre uma racionalidade sempre lógica e linear.

Apesar de tecer críticas a racionalidade linear, o pensador Galeffi reconhece a existência desta possibilidade fundamentada numa lógica causal. Entretanto, abre as portas para a compreensão de novas formas de construção de conhecimentos e saberes a partir do poemático-pedagógico - a nova epistemologia do filosofar e educar.

Diante disto, Galeffi (2001, p.40) pondera que “a compreensão poemático-pedagógica é um radical exercício da vida activa, ou seja, de ação (práxis)”. Isto implica inclusive no sentido sócio-político deste termo. Em que repensa-se a dimensão da vida activa, por meio da pedagogia que potencializa a educação do polijecto social autônomo e inventivo, reconfigurando com isso, a própria possibilidade de vida transcendente e imanente.

Assim, percebe-se que há uma dicotomia entre uma pedagogia como ciência criadora do espírito politicamente orientada, buscando a criação do espírito livre e ativo; e a que não passa de fruto da tirania de “soberanos pouco esclarecidos, que querem sempre fazer a parte do leão em relação à coisa pública (*res publica*)”. (GALEFFI, 2001, p. 40).

Estes leões os quais se refere o pensador estabelecem-se “obrigando os membros de uma sociedade a se tornarem servidores autômatos e submissos à vontade de deuses ou de homens-deuses absurdos e patéticos” (GALEFFI, 2001) Com isso, o fazer aprender-filosofia com crianças em seu sentido político, trata-se de estabelecer as bases de uma revolução cultural filosoficamente orientada, capaz de formar pessoas independentes e responsáveis pela condução de si mesmas e pela autocondução de outros.

Nesta perspectiva, no processo de aprendizagem da criança, a filosofia cumpre uma função formativa, e não normativa; normativa no sentido de inventar o que os outros devem pensar o que seja filosofia, e pior forçar a fazer aquilo que não se compreende. Uma filosofia formativa inventa o próprio filosofar como vida ativa, assim torna a sociedade uma eterna formação do ser-sendo como obra de arte.

2.2.1 O método poemático-pedagógico: o fazer inventivo

Seguindo o pensamento galeffiano, ao navegar no sentido da palavra compreensão chega-se ao porto da expressão poemático-pedagógica. Nas discussões anteriores, já discutiu-se que a interpretação da estrutura prévia do ser-sendo-no-mundo-com se faz no sentido poemático-pedagógico. Desta maneira, o aprendizado da filosofia se torna um filosofar radical, isto é, uma abertura expansiva do ser-sendo-com-outro-no-mundo.

O poemático é o método de elaboração da compreensão, que atua como meio de ação pedagógica e de investigação filosófica que se abre para a os sujeitos em formação. Assim, há a necessidade de garantir meios para o aprendizado da filosofia a partir de um autêntico espírito filosófico. Com isso pensa-se na possibilidade de um fazer pedagógico diferente, com acréscimo de potência.

Como o pensador Galeffi (2001) pertinentemente considerou, é necessário se armar tramas metodológicas rigorosas na elaboração da possibilidade de se formar uma nova cultura filosófica e educativa do pensar próprio e apropriado que sejam diversas e bem distintas umas das outras, num processo singular permanente e pertencente.

O processo de potencialização do filosofar buscando um pensar próprio e apropriado para uma criança numa comunidade ribeirinha será diferente de uma criança na comunidade quilombola, que será diferente para crianças sertanejas, que será diferente na comunidade de crianças camponesas, em escolas da lona ou multisseriada, que será diferente para crianças em favelas, que também será diferente de crianças indígenas, que será diferente de crianças ricas, que será diferente de crianças ciganas, que será diferente para crianças em risco social e assim sucessivamente.

Fala-se aqui a partir de uma antropologia da criança, em que se dá preferência ao termo criança, pelo fato de que em nas diversas culturas e sociedades brasileiras a ideia de infância pode não existir, ou se organizar de maneiras muito diferentes nos diversos contextos socioculturais. (COHN, 2005) O filosofar com crianças deve ser capaz de apreender essas diferenças e

trabalhar a diferença como diferença seguindo uma perspectiva polilógica, para isso é necessário entender o que significa ser e deixar de ser criança sem seus diversos contextos de vivência sociocultural.

Isto mostra a capacidade de ser-sendo criança em seus diversos contextos, como um ser que não é apenas produzido, mas também produtor de saberes e cultura. Assim, as decisões metodológicas de um pensar próprio e apropriado, assim como também as políticas públicas que se voltem para essa perspectiva precisam enxergar e levar em consideração estas diversidades e diferenças encontradas em solo brasileiro.

Tais decisões não precisam estar pautadas em um limite racional linear, isto é, a uma filosofia que se preste apenas pobremente a exercícios com lógica. Este procedimento limita ao extremo as potencialidades da filosofia.

Neste ínterim, Galeffi (2001) também fala sobre as *práticas consequentes* para o acompanhamento do processo metodológico. Em que à metodologia é um elemento pertencente ao movimento pedagógico em sua efetuação formativa na educação da humanidade. Assim, expressa o pensador:

...quando dizemos “práticas consequentes”, queremos essencialmente declarar que os efeitos da prática são tomados seriamente como dados fundamentais no acompanhamento metodológico do processo pedagógico em curso. A metodologia, neste caso, é o corpus efetivo do movimento pedagógico no seu acontecimento formativo: ela é o próprio meio de formação e acompanhamento da educação humana. (GALEFFI, 2001, p.269)

As práticas consequentes geram dados de suma importância no acompanhamento no processo metodológico formativo do ser-sendo. Com isso, compreende-se a necessidade de um fazer filosófico demarcado metodologicamente. Em que se diga como fazer filosofia com crianças em seus diversos contextos sócio-culturais.

A filosofia como fazer é um filosofar formante. O fazer filosofia se dá como ação formante inventiva. Assim, o *fazer-aprender filosofia com crianças numa compreensão poemático-pedagógica* abre portas para a realização dos diversos aprenderes.

Assim, o prazer da filosofia poemática é permanecer num caminho interrogante, onde o que importa não são respostas prontas e acabadas. O importante é a significância dos fenômenos que emergem nos diversos contextos que constituem formativamente a totalidade vivente. Nesta proposta

como apreende-se com Galeffi (2003) não se pretende edificar um sistema conclusivo e metalinguístico sobre a educação e o educar, e sim realizar possibilidades aprendentes concretas e bem distintas umas das outras.

2.2.2 Filosofar como arte: o poemático pedagógico

O termo poemático é de origem grega “*poiésis*” e indica o fazer como arte; tendo também outros múltiplos sentidos, tais qual, a arte de fazer qualquer coisa, a arte de executar alguma função que necessite de domínio operativo e etc. O filósofo Galeffi (2001) explica a expressão poemático-pedagógico qualifica a compreensão.

A partir disso, em sua obra “*O ser-sendo da filosofia*”, percebe-se que o filósofo mergulha no conceito de *poiésis* a partir de Heidegger e Aristóteles, por exemplo. Deste último, tece algumas críticas ao uso abusivo de classificações das ações humanas, o que pode levar a uma superficialidade no viés hermenêutico, tendo por finalidade o domínio dos meios de poder para se autobeneficiar. Já em relação a Heidegger, o filósofo Galeffi (2001) perpassa pelo conceito do fazer como arte procurando pensar com ele.

Ao criar de maneira intuitiva a expressão composta poemático-pedagógica, que nasceu com o ouvir poético das possibilidades plásticas da língua portuguesa brasileira, o filósofo buscou expressar um fazer inventivo que ao fazer inventasse o próprio modo de fazer, em que se pudesse realizar possibilidades aprendentes concretas e distintas uma das outras. (GALEFFI, 2001)

O filósofo Galeffi (2003, p. 40) pondera que “isto pode até parecer um mero jogo de palavras jogadas ao acaso, mas apresenta um solo ontológico novo para a construção local de uma filosofia do educar polilógica”. O poemático-pedagógico busca uma filosofia do educar polilógico que é da ordem do aprender a ser-sendo.

Como a obra de arte expressa o traço próprio de quem a produziu, o fazer filosofia como arte, busca a expressão própria e apropriada do ente em si, iniciando pelo autoconhecimento. Há a necessidade de se promover meios

para uma educação integral para formação da pessoa humana, sendo esta a possibilidade de aparecimento de pessoas humanas, autônomas e criativas.

Para o filósofo do ser-sendo, a via de saída da barbárie em que se encontra a educação atual, é a educação para o autoconhecimento. Só a partir do aparecimento de polijectos ativos, possuidores de uma auto-estima humana, com vontade de mais-vida é que pode ser possível uma revolução cultural efetiva.

A partir de um filosofar radical e transversal sobre-si, e sobre o mundo – aí, pode-se se haver uma potencialização espiritual do indivíduo, possuído de uma aspiração aberta ao seu projeto de possibilidades de ser-sendo-mais-com-outro-no-mundo para a promoção radical de transmudações.

Na perspectiva aqui esboçada, a *poiésis* como fazer inventivo da poesia, busca a essência da arte, que é a desocultação do ser na linguagem sendo. Eis a criação da obra de arte – e *haja poesia*. Assim, este fazer, não pode limitar-se apenas a imitação, sem partir para a vivência cultivada criativa e autonomamente no interior do ser. Galeffi (2001, p. 282) afirma que “a essência poética da obra é a sua criação como obra de arte.” Assim, o pensador lança as bases de uma pedagogia que enxerga a aprendizagem polilógica como obra de arte. Desse modo, há uma elaboração da arte como maneira de desocultação do ser no mundo-aí.

O fazer-aprender filosofia com crianças é um fazer criativo na desocultação própria e apropriada do ente, em que o filosofar além de um exercício imaginativo, se torna uma forma de ser-sendo-no-mundo-com. É um filosofar que se vivencia como poesia da desocultação do homem no mundo, experienciando vida como a arte do saber viver. (GALEFFI, 2001)

Em sua poesia *Nada é Impossível de Mudar*, o dramaturgo Brecht expressa que *em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural*. Galeffi (2001, p. 285) diz que: “a vida humana revestida de excessiva ‘normalidade’ é uma grande mentira social.”

A proposta apresentada acima pode parecer utópica. E de fato é. Entretanto a utopia é uma clareira iluminante que orienta o caminhar contínuo da humanidade, sem utopia não há condições caminhar. E como continua a dizer Brecht *nada deve parecer impossível de mudar*, ou melhor, transmudar.

Assim, as portas da interpretação do ser-sendo no mundo como poesia própria e apropriada já estão abertas, é necessário dispor-se a enveredar por elas e promover esta revolução cultural filosoficamente orientada.

2.2.3 Filosofar como a festa do pensamento

Na nova Paidéia, inspirado em Nietzsche, Galeffi (2001) anuncia que o filosofar em linguagem própria e apropriada, pode ser entendido como festa do pensamento. Um pensamento criativo, inventivo e autônomo que não está encerrado em memorizações mecânicas, em respostas meramente dadas e objetivas, que seguem a lógica de uma racionalidade linear, aferrada no sentido absoluto de propagação de conceitos sem experienciá-los, limitando-se a repetição de conteúdos histórico; de maneira a desconsiderar as subjetivações.

O filosofar como festa do pensamento funciona como a possibilidade do pleno acontecimento-apropriação. Sendo na prática o filosofar como obra de arte, realizando-se de maneira poemático-pedagógica.

Esta perspectiva, se propõe a mostrar um viés de interpretação da filosofia como compreensão poemático-pedagógica, como projeto de fazer-acontecer aprenderes que propiciem a apropriação de si mesmo, assim realizar o seu ser-sendo-com. Em que pelo trilhar do conhecimento de si como ser-sendo-no-mundo-com, o sujeito possa buscar a realização humana radical.

Assim, pela possibilidade de uma atitude de radicalidade aprendente, num eterno retorno a si mesmo, o ser-sendo possa efetuar o contexto próprio aprendente efetivo, executando uma alteridade que busque a emancipação humana. Neste sentido, continua-se caminhando na construção de uma filosofia polilógica, polissêmica e polifônica com crianças.

Esta festa do pensamento procura inventariar o processo de pensar crítico e autônomo, criativo e inventivo, de significação e ressignificação de maneira radical dos processos ontológicos no filosofar com crianças. Assim, se trabalha com atitude de indignação pelo estado de coisas dadas.

O poemático em festa, dança e celebra a criatividade, a inventividade, a

autonomia, numa atitude aprendente radical na realização humana fundada na liberdade incondicional do sem-fundamento. (GALEFFI, 2003)

Sob muitos aspectos, o sistema formal de educação busca negar ontologicamente aqueles que não fazem parte de uma elite cultural. Exemplo disso são as inúmeras manifestações culturais postas à margem da sociedade ao longo da história do Brasil, como por exemplo, a filosofia afrodescendente, vista como folclórica, atrasada, animista, bárbara etc.

É preciso também continuamente se repensar a sociedade brasileira pelo viés da filosofia afrodescendente neste país, onde se vive uma hipócrita convivência harmoniosa entre as etnoculturas. As populações afrodescendentes que souberam responder a um sistema de dominação a partir de um diálogo criativo, não com ódio, mas com ternura, não com guerra, mas sim com sistemas de inclusão. Não com lamentos, mas com atitudes estético-sociais à situação desumana que foram submetidos. (OLIVEIRA, 2003, 2012)

Esta ontologia que dialoga com a polilógia, enxerga o diferente como diferente, aprendendo com as diversidades das experiências humanas. Assim, não se trata de ser africanocêntrica, nem reforçar hegemonias eurocêntricas, mas dialogar com as variadas formas de ser-sendo e de pensar a sociedade a partir de princípios que sejam humanizantes, superando a opressão humana dada no mundo-aí como imutável.

A compreensão poemática, visualiza a importância da autoformação originada do autoconhecimento, em que o aprender a ver, aprender a refletir, aprender a questionar, aprender a ouvir, aprender, aprender a ponderar, aprender a construir, aprender a ser-sentido são elementos que a criança potencialmente traz em si.

Os filósofos e as crianças quando estão produzindo filosofia, estão interpretando o mundo desta ou daquela maneira. Os filósofos e as crianças estão abertos ao sentido-sendo, sempre falando da radicalidade de ser. Os filósofos e as crianças sempre inventam o que pensar na elaboração de forma interpretante. Os filósofos e as crianças constroem a filosofia como obra de arte, vivem continuamente tecendo o seu modo próprio de ser-sendo-no-mundo-com, os filósofos e as crianças sempre dizem a verdade?(GALEFFI, 2001)

Deste modo, a festa do filosofar é um inventar – inventar-se constantemente. O fazer-aprender filosofia na formação da criança é para potencializar a formação própria e apropriada do ser-sendo. O filosofar com crianças propicia a formação ética, estética, política, gnoseológica, epistemológica, ecológica e ontológica dos sujeitos-sociais envolvidos. (GALEFFI, 2013) Com isto, entra-se num modelo de aprendizagem complexo. Porquanto, o filosofar com crianças como festa do pensamento é escolher a filosofia como caminho criador, o pensamento galeffiano lança as bases deste novo modelo curricular.

CAPÍTULO 3

O CURRÍCULO ESCOLAR E O FAZER-APRENDER FILOSOFIA COM CRIANÇAS

O currículo escolar, então, precisa ser concebido a partir de uma nova compreensão da educação humana.

Dante Galeffi, 2006

3. O CURRÍCULO ESCOLAR E O FAZER-APRENDER FILOSOFIA COM CRIANÇAS

No capítulo anterior discutiu-se a questão da Compreensão Poemático-pedagógica que atua como meio articulador de uma nova epistemologia do educar e filosofar com crianças como um caminho criador, inventivo e autônomo, sendo campo unificador de todas as ciências humanas e exatas, em que a transdisciplinaridade atuante na busca pela totalização de conhecimento e saberes humanos age como o fundamento da construção das ações pedagógicas.

Nesta medida, a proposta curricular galeffiana busca superar o horizonte epistemológico instituído pelo surto moderno das ciências empíricas e matemáticas. A epistemologia do educar transdisciplinar intenciona a superação de saberes disciplinares separados em compartimentos quase estanques, em que não se pode aumentos dimensionar com precisão uma efetiva trama interdisciplinar de um determinado campo do conhecimento. (GALEFFI, 2003)

O pensador convoca a perceber que o caráter transdisciplinar é uma estrutura comum previamente determinada do nosso ser-sendo-no-mundo-com. Isto significa a existência de um nexos unificador que permite ao indivíduo aprender a ser-sendo, ou seja, dá acesso ao alcance de graus de autonomia de ser e saber fazer; estando além de toda contingência meramente subjetiva ou objetiva. Assim, percebe-se a possibilidade de uma tematização epistemológica do fenômeno ontológico do ser no sentido sendo em sua complexidade. (GALEFFI, 2003)

Desse modo, para propor uma trama transdisciplinar, num contexto determinado pelo campo de disciplinas, é necessário partilhar de uma compreensão transdisciplinar dos sentidos do ser-sendo-no-mundo-com. Com isto, o pensador tem uma ampla crítica ao modelo de atividade científica contemporânea e procura outros rigores metodológicos. Esta crítica permite

que haja o alcance de um campo unificado comum, sem a perda das especificidades dos diversos modos de conhecimentos disciplinares.

Galeffi (2003) prevê a ultrapassagem de horizontes epistêmicos modernos e contemporâneos, superando dicotomias clássicas da racionalidade ocidental. O pensador nos diz que o modelo da escola disciplinar tem suas origens no racionalismo metafísico moderno e se constituiu a partir de uma emergência dos Estados em oferecer uma educação elementar obrigatória para todos. Tendo uma inevitável ligação com a Revolução Francesa e com a Revolução Industrial, também com a tendência iluminista de difundir o conhecimento de todas as maneiras. (GALEFFI, 2013 b¹³)

A racionalidade moderna desenvolveu-se na linha da especialização e da conseqüente há a fragmentação. Este fenômeno pode ser observado nas mais diversas teorias que foram se construindo a partir de iniciativas de pesquisas de escolas, pesquisas científicas e etc. Contrapondo-se a esta fragmentação, bem como a especialização, no século XX surgem iniciativas interdisciplinares e transdisciplinares com projetos de superação das lacunas desenvolvidas pelo efeito das especializações instituídas, visto que também havia a necessidade do avanço científico no processo de construção do conhecimento.

O pensador explica que a escola desenvolveu pedagogicamente procedimentos de ensino para cada área do conhecimento, mas sempre “seguindo uma modelagem racionalista fechada, sempre homogeneizando e moldando os corpos por repetições e averiguações de aprendizagem no plano impessoal.” (GALEFFI, 2013 b, p. 02) Assim, há uma mecânica que passa a ser confundida com uma Didática Pedagógica; onde o docente se torna apenas um repetidor, isto é, uma mera peça na engrenagem da manutenção de um sistema de dominação absurda.

¹³ Esta referência (GALEFFI, 2013 b) é oriunda do texto: *Por que ensinar filosofia hoje?*, que foi apresentado no II Simpósio Estadual sobre o Ensino de Filosofia da UERN, no campus da UERN de Mossoró, no dia 09/08/2013, em uma mesa redonda com o Prof. Dr. Pedro Gontijo e mediada pelo Prof. Dr. Marcos Zuben. E está disponível no ambiente moodle da UFBA. Disponível em: <http://www.moodle.ufba.br/file.php/11847/Por_que_ensinar_filosofia_hoje-2013.pdf>. Acesso em: 8 de abril de 2014. Colocou-se a letra após o número para diferenciar de outra obra produzida no mesmo ano, que também está sendo referenciada neste trabalho.

Assim, o filósofo vem mostrando que o resultado disso é um currículo formado por disciplinas, em que cada uma trata de campos de conhecimento distintos, sem estabelecer em algum momento uma interação dialógica de todas elas. Este sistema é excludente, e funciona a partir de uma lógica segregacionista, separando os aptos e os não aptos socialmente para o trabalho produtivo que interesse ao seu Estado. (GALEFFI, 2003b)

Deste modo, há um limite de formação estabelecido por um modelo disciplinar caracterizado pela fragmentação e o isolamento entre as partes. Em que há uma desconsideração do indivíduo em sua singularidade e complexidade, pois esta modelagem prima à impessoalidade, e a manutenção de indivíduos acomodados à maquinação básica, “adaptados ao concreto estado de coisas nas relações de força entre os indivíduos e as sociedades”. (GALEFFI, 2013 b, p.3)

Entende-se que na perspectiva da escola vigente cada disciplina do currículo tem seu limite e sua especificidade, atendendo a um determinado campo do conhecimento humano específico desenvolvido ao longo da história. Cada disciplina escolar tem a sua especificidade e sua diferença em relação às outras, tal como a matemática é clara em seus limites, a história, a geografia também o são, e assim sucessivamente com todas as disciplinas do currículo.

Como mostra o pensador, o mesmo ocorre com a Filosofia no contexto da experiência disciplinar vigente. Percebe-se uma Filosofia que foi moldada pela escola medieval e que ao longo do tempo foi subsumida a uma Teologia, tornado-se estranhamente uma filosofia teológica cristã, ao modo Greco-romano-cristão. Isto ocorre na mesma proporção no período geocentrista medieval, em que a filosofia era concebida como fato consumado. (GALEFFI, 2013)

Na modernidade, como pondera o pensador, a filosofia mudou de paradigma com descartes e realizou sua revolução copernicana com Kant, como resultado do trabalho de empiristas ingleses, alcança em seguida sua consumação historial com Hegel. Assim, ao longo de suas obras o pensador vem questionando a ideologia moderna que encerra filosofia em grandes sistemas, como se sua saga encontrasse resolução absoluta, inclusive modelando-se a partir de um processo disciplinar.

Assim, o pensador nos diz que o modelo disciplinar alcançou a sua

consumação histórica, mas a escola ainda continua seguindo um tempo que já passou. Isto é, o tempo da “ilustração” que já foi consumado.

No contexto de um regime disciplinar da escola europeia, e sendo por aculturação a brasileira, como mostra o filósofo, há um regime de grande valência formativa fundamentado na ilustração ou na ênfase de conteúdos determinados e considerados importantes.

A filosofia perde seu caráter agregador e articulador de conhecimentos e saberes, passando a situar-se como uma disciplina como tantas outras disciplinas no currículo escolar: isolada e delimitada em seus contornos historiográficos já bem definidos.

A lógica disciplinar na escola visa adotar a modelagem de conteúdos historiográficos em todas as áreas do conhecimento. Em que o horizonte que se tem em vista é a aprovação em um exame do estado, sendo a mesma lógica que rege os concursos para cargos públicos, os quais têm a pretensão de “medir a retenção de conteúdos absolutamente extensos o que requer um tipo de estudo de memorização e não necessariamente de apropriação problematizadora.” (GALEFFI, 2013, p. 04)

Neste modelo a palavra *ensino* é aceita como maneira de formar homogeneidades profissionais, mas não é uma palavra própria para nomear a atividade filosófica com crianças em seu processo de formação, que é uma atividade que visa o aprender a ser-sendo de maneira própria e apropriada baseada na autonomia, criatividade e inventividade.

Frente a estes aspectos apresentados, urge a necessidade de se procurar não “*ensinar*” *filosofia para crianças*, fundamentada numa historiografia que se assenta numa homogeneidade, mas sim fazer-aprender filosofar, este filosofar é por excelência uma atitude transdisciplinar.

O que está em pauta com a visada transdisciplinar é uma mudança radical do modelo de compreensão global do sentido do ser-sendo-no-mundo-com, não mais cabendo perspectivas ou puramente subjetivistas ou somente objetivistas do conhecimento, busca-se agora perspectivas que privilegiem o ser humano em sua natureza complexa e plural. (GALEFFI, 2013)

Nesta perspectiva, o currículo do Fazer-aprender Filosofia com Crianças irá construir as bases interdisciplinares para a realização de um salto quântico transdisciplinar introduzido no processo educacional através de uma atitude

filosófica radical.

O pensador mostra que a educação fundamentada na transdisciplinaridade não concebe mais disciplinas isoladas na constituição do fazer docente e sim que haja a criação de “rede de saberes e conhecimentos unificados pela atitude comum a ser aprendida e realizada por todos: a atitude investigativa potencializadora do aprender a aprender a tornar-se o que se é.” (GALEFFI, 2006, p. 42)

Esta nova perspectiva de compreensão da educação humana substitui as formas tradicionais de ensino por atividades de aprendizado efetivo, nas diversas áreas do conhecimento organizado e disponível, assim passa-se a tratar de aprendizagens complexas, múltiplas e diversas.

Por meio do currículo que provoca a atitude transdisciplinar - as atitudes e potencialidades do educando, que partem desde seu contexto específico, e são tomadas em sua totalidade.

O currículo transdisciplinar do fazer-aprender filosofia com crianças busca o transpassamento do disciplinar, por meio da transformação de atitudes dualistas e fragmentadas, em atitudes de abertura ao aprender a aprender unitário, simples, plural, complexo, isto é, a partir de uma atitude radicalmente filosófica.

3.1 ATITUDE FILOSÓFICA COMO ATITUDE TRANSDISCIPLINAR

O pensador expressa que a atitude filosófica é a própria atitude transdisciplinar, que também é chamada de atitude aprendente radical ou atitude investigativa radical. A atitude filosófica é a própria busca do saber total que nunca se alcança em sua totalidade intuída, entretanto esta busca impulsiona a dinamicidade do pensar humano no tratamento daquilo que se abre na experiência do pensar apropriador.

Este pensar apropriador se alcança através de um cogito transcendental, isto é, a partir de uma epoché fenomenológica que busca o conhecimento de si – o autoconhecimento, dessa maneira, é um pensar singular que tem o próprio pensamento como objeto de cogitações. (GALEFFI,

2013) Este é um pensar que só se aprende no interior do pensamento, significando o pensar próprio e apropriado.

O filósofo pondera que o ser ao buscar o sentido de totalização, isto é, o sentido transdisciplinar, o ponto de partida é a atitude filosófica, que é “a investigação radical de si mesmo, a partir das condições e circunstâncias existenciais de quem se busca. A atitude filosófica, assim, é uma atitude aprendente – saber-ser próprio e apropriado.” (GALEFFI, 2013, p.32)

A atitude aprendente como atitude filosófica é um cuidado de si, do outro e do mundo; por meio do amor a liberdade de ser-sendo – o ser que se abre ao aberto em um espanto original. O diálogo proveniente dessa atitude busca enaltecer a radicalidade do ponto de partida, que se coloca numa disposição amorosa ao diálogo interrogante, questionador, imprevisível.

Desta maneira, o pensamento galeffiano apresenta a filosofia como atitude aprendente radical, que é investigativa, questionadora, com isso transdisciplinar. Esta atitude é atenta ao acontecimento do aprender aprendente, perpassa todos os momentos das atividades que emergem no contexto de aprendizagem pedagógico. Este acontecimento é bem diferente de focar em uma história quimericamente linear da filosofia.

O filósofo Dante Galeffi (2001), em sua Paidéia elabora uma teoria filosófica transdisciplinar que parte para uma atitude aprendente radical do ser-sendo-no-mundo-com. A partir da filosofia galeffiana percebe-se a atitude filosófica como inerente atitude transdisciplinar, pelo fato desta ultrapassar o “disciplinar” em sua busca pela totalidade. Assim, o filosofar é uma atitude de busca pela totalidade do ser que é complexo e uno.

A proposta apresentada como transdisciplinar, foca a atenção no desenvolvimento humano como sendo “abrangente e multifacetado, compreendendo o exercício criterioso e sempre singular de reconhecimento e demarcação sensível e conceitual do que nos constitui ontologicamente.” (GALEFFI, 2006, p. 26)

A inserção da Filosofia na Prática Pedagógica desde as séries iniciais da Educação Infantil se efetua como agente de transformação da atitude disciplinar moderna para atitude transdisciplinar presente. Isto se realiza por meio do processo de saída do “modelo escolar vigente, excessivamente linear, monológico e diretivo, fragmentador e punitivo, criando um modo dialógico,

investigativo e aprendente do trabalho pedagógico.” (GALEFFI, 2006, p. 29)

Fundamentado na teoria de Nicolescu, o filósofo Galeffi (2006) expressa que a metodologia transdisciplinar no currículo se apoia em três postulados. O primeiro diz respeito à coexistência de diferentes níveis de realidade e de percepção; o segundo, a lógica do terceiro incluído e o terceiro a teoria da complexidade.

No primeiro postulado, é expresso que na natureza e no conhecimento humano há diferentes níveis de Realidade, que correspondem há diferentes níveis de percepção. No segundo, que a passagem de um nível de Realidade para outro é garantida pela lógica do terceiro incluído. Já no terceiro postulado diz-se que a estrutura da totalidade dos níveis de Realidade ou de percepção é uma estrutura complexa, em que cada nível é o que é porque todos os níveis existem ao mesmo tempo. A complexidade está em todo lugar, desde um minúsculo átomo, até os seres animados e inanimados há complexidade.

Ao longo de suas obras, Galeffi faz severas críticas à lógica clássica. Dentre outras coisas, ele contesta o primeiro axioma desta, que afirma que num mesmo nível de realidade A é A . Entretanto, pelo princípio da polilógica galeffiana, que amplia o foco de compreensão identitária, A pode não ser igual a A , pois só é igual a ele mesmo. (GALEFFI, 2003) Assim, A e A podem ser diferentes, mesmo estando num mesmo nível de realidade, sem ser contraditórios.

Desde os primórdios da busca pela realização da filosofia com crianças, Lipman (et. al. 2001) em seu programa, já reconhecia a necessidade de haver uma conexão entre as disciplinas do currículo escolar, este filósofo ponderou que a criança busca um saber total e pleno. Em que ao invés de haver fragmentação curricular, era necessário haver um diálogo entre as disciplinas do currículo escolar. Porém, Lipman (et al. 2001) questionou o fato de que muitos professores não tivessem preparação metodológica para assim o fazer, pois a filosofia trata de questões que vão além das disciplinarizações posta.

Desta maneira, para o próprio Lipman (et al, 2001, p. 53), a filosofia na sala de aula deveria ser vista como um “contrapeso a super-especialização dominante no sistema educacional, onde uma disciplina fosse uma ponte para outra disciplina.” Apesar disso, o currículo proposto por Lipman, concebia a filosofia como um exercício lógico. Em suas palavras, há a defesa do pensar

bem, este pensar bem proposto no currículo segue uma lógica linear que acaba por reforçar as estruturas disciplinares dadas sem o respectivo diálogo ou poliálogo entre elas.

Dessa maneira, o filósofo Galeffi (2001) cria uma nova epistemologia do filosofar e educar alicerçada numa transdisciplinaridade que atua trazendo inspiração ao modelo curricular do Fazer-aprender Filosofia com Crianças. Em que a Filosofia é tomada em seu exercício polilógico, polifônico e polissêmico. Assim, a filosofia deixa de ser uma disciplina no currículo escolar como tantas outras, sendo assumida em sua atitude aprendente e investigativa radical perpassando por todas as matérias do currículo escolar.

A atitude filosófica transdisciplinar que provoca a própria transdisciplinaridade curricular, descortina a possibilidade de aprender na abertura para o aberto, para além do mero dualismo racional dominante. Assim, a transdisciplinaridade funciona como uma abordagem epistemológica que busca “desenvolver metodologias de estudos da vida-sendo e suas relações de complexidade com os seres humanos e seu comum-pertencimento com a natureza visível e invisível.” (GALEFFI, 2006, p. 35)

O currículo escolar precisa provocar à atitude filosófica, o contrário também é possível, pois a partir disso, se aprende a filosofar. Este filosofar é uma abertura aprendente radical, que parte do amor a vida-sendo. Isto vai além de meras ilustrações ou representações, nasce da experiência vivente e se coloca num constante devir, como um fluxo contínuo dialogante e em aberto de um saber que é um não saber e da origem a todo saber.

3.2 O CURRÍCULO ESCOLAR: FAZER-APRENDER FILOSOFIA COM CRIANÇAS

Sob muitos aspectos, o currículo escolar efetua-se como sendo agente de formação da identidade da criança, sendo ele também um espaço de conflitos e interesses da sociedade. A Resolução nº 5 de 17 de dezembro de

2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu segundo artigo concebe o currículo das crianças da seguinte maneira:

O currículo da Educação infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

As diretrizes ressaltam claramente a necessidade da articulação entre as experiências e saberes das crianças e os conhecimentos previamente programados pela escola que fazem parte do patrimônio da humanidade. Entretanto, como a escola pode fazer-acontecer esta articulação, sem propriamente ouvir a criança e dessa maneira potencializar o seu filosofar, a partir da reflexão sobre si, sobre o outro e o mundo, procurando um pensar próprio e apropriado dos processos desenvolvidos no contexto?

Já a Resolução de nº 4 de 13 de julho de 2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010, no primeiro parágrafo do artigo 22 dizem que “As crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de ser acolhidas e respeitadas pela escola”. Mas como fazer-acontecer esta perspectiva na escola sem uma visada polilógica do que seja a educação brasileira? O polilógico não admite modulações hegemônicas e vedadas, porque a motivação polilógica é romper as continuidades instituídas e ordinárias. A polilógica é a gramática da transdisciplinaridade. (GALEFFI, 2006)

Esta é uma perspectiva humana num contexto de uma escola que se dispõe a conceber a *diferença como diferença*, por isso questiona-se o como fazer-acontecer estas perspectivas no educar, sem estar fundamentado no princípio humano da diversidade e da diferença? Sem estar fundamentado na autonomia, inventividade e criatividade das ações pedagógicas e ainda num fazer-filosofia como arte, isto é, sendo sempre vivo e novo, estas perspectivas tendem a permanecer no nível do papel.

Isto mostra mais uma vez, o quanto a lei registra apenas o dever fazer, mas não o como fazer. O pensamento galeffiano mostra o como fazer acontecer uma educação que vai além dos limites preestabelecidos num

contexto concreto desumano. O filósofo propõe o fazer-aprender filosofia visando uma educação que seja imprevisível, inusitada, longe das modulações estanques, analisando o fenômeno humano como sendo sempre novo singular e universal.

Assim, o fazer-aprender filosofia com crianças objetiva o desenvolvimento humano da criança, na sua poliversidade e unicidade aberta e instantânea. O que importa neste trabalho é o aprendizado que cada um pode ter de si no fluxo em aberto, portanto, se tornam inviáveis uniformizações e padronizações no filosofar e educar com crianças.

Com isto, compreende-se que o filosofar na educação infantil com crianças visa o desenvolvimento humano em todas as suas possibilidades criadoras abertas. Assim enxergar-se o ser-sendo como um devir perene.

Deste modo, compreende-se que o Fazer-aprender Filosofia com crianças é o mesmo que aprender a ser-sendo, este aprender é um aprender próprio e apropriado de si com outros no mundo-aí. Em que a filosofia dá acesso ao afloramento da singularidade da diferença no caminho da vida como um mistério insondável. (GALEFFI, 2003)

O que não se pretende fazer aqui é inserir a filosofia no currículo de crianças como mais uma disciplina curricular enxertada de conteúdos e repetições normativas, mas sim como uma atividade do Aprender a Ser, que é uma atividade para espíritos livres e com vontade de potência experimentar a vida criativa na abertura para o aberto.

Esta proposta democratiza a filosofia, tornando-a domínio público, saindo das fronteiras do Olímpico, isto é, saindo de uma arena especializada e cristalizada como conhecimento histórico construído a caminho de uma revolução ontologicamente necessária, sendo filosoficamente instruída.

O currículo escolar do fazer-aprender filosofia é apresentado pelo pensador na proposta do *modelo metodológico mediador*, o qual, dentre outras coisas tem a função de auxiliar o educador na lida pedagógica. Assim, o filósofo cria imagens processadas em diagramas diacrônicos, sincrônicos, policrônicos do modelo metodológico mediador e faz uma síntese disso no que chama-se Programa Unificado de Filosofia.

O Programa Unificado de Filosofia é uma proposta síntese do modelo curricular galeffiano, expresso na nova Paidéia filosófica, ele apresenta

elementos conceituais, metodológicos e práticos para a ação pedagógica. Esta proposta trata do trabalho pedagógico do educador no âmbito institucional, na práxis pedagógica, no currículo escolar sendo originalmente abordada na obra *O Ser-sendo da Filosofia, 2001* em diagramas polilógicos diacrônicos, sincrônicos, policrônicos. O programa é inicialmente projetado para licenciados em filosofia, atuantes no ensino médio. Porém potencialmente encontra-se disponível para ser realizado em qualquer etapa educativa, assim inspira-se na proposta curricular galeffiana para projetar este fazer-aprender filosofia com crianças na educação infantil.

3.2.1 Diagramas galeffianos

Na nova Paidéia Filosófica, a epistemologia do filosofar e educar galeffiano estrutura-se em diagramas que demonstram visualmente as propostas da instância institucional, a metodológica, a práxis pedagógica, a compreensão poemático-pedagógica, a semiótica do Programa Unificado de Filosofia. Sendo expressas em diagramas que demonstram o percurso formativo polilógico, desdobrando-se em modelos diacrônicos, sincrônicos e policrônicos.

Estes desdobramentos ampliam a escuta polifônica, o dizer polissêmico e o caminhar polilógico. Nesta empreitada, almeja-se transmudações no contexto escolar instituído. Estas transmudações conduzem a realidade escolar instituída a partir de novos saltos utópicos.

O *modelo metodológico mediador* se efetua como sendo a proposta curricular do Fazer-aprender Filosofia, visando à formação do ser na linguagem sendo, isto imbui o ser-sendo de uma autonomia inventiva e criativa, colocando-se a experienciar a sua própria história de vida e percurso formativo num sentido de totalidade; e isto, representa transmudações radicais na estrutura social, cultural e epistemológica presente.

Este modelo mediador, manifestado no Programa Unificado de Filosofia, é um instrumento de ação que atua como forma-formada-formante. A partir do qual se ergue uma nova Paidéia no âmbito do filosofar e educar com crianças. A proposta galeffiana possui a potencialidade de ser apropriada e efetuada em

todas as etapas educacionais desde a educação infantil até ao nível de ensino superior, como sabe-se, aqui se propõe efetuar a discussão na Educação Infantil.

Galeffi (2001) diz que o termo modelo é derivado da palavra “mós, moris” que quer dizer modo, costume, atitude. Assim, só aquilo que se dá como modo, costume ou atitude pode se dá como modelo. O filósofo declara que modelo é aquilo que se coloca no lugar de algo representando-o. Portanto, a partir da palavra modelo o pensador expressa à interpretação do mundo como algo conjuntural, através de modulações formativas, colocando o ser-sendo como participante dos eventos do sentido que são apresentados nos compassos formados.

Assim, pode-se ver que toda vida humana é modalizada, em que vive-se sempre por meio de modos, posturas, atitudes; e tais modos são sempre formas percebidas e reconhecidas por uma coletividade. O modo é sempre formativo, em que o ente se revela como *forma-foramada-formante em formação*. Isto leva a compreender que o modo de vida humano é resultado das modulações realizadas numa conjuntura. (GALEFFI, 2001)

Pensando na metodologia mediadora galeffiana destinada ao fazer-aprender filosofia com crianças, pode-se dizer que esta possui duas funções: a primeira delas, é servir de instrumento metodológico para a mediação do pedagogo-filósofo, assim, este é um meio de experimentar o projeto e processo pedagógico que leva o pedagogo-filósofo a construir sua atitude poemático-pedagógica, própria e apropriada.

A segunda função é servir de meio de unificação das ações formativas no campo escolar onde exercitará o fazer-aprender filosofia com crianças. É importante ressaltar que unificar não significa eliminar diferenças homogeneizando-as, pelo contrário, o que sobressai-se, é a diferença implicando na necessidade de uma filosofia que seja reconhecida por todos na sua finalidade essencial de investigação humana. Este reconhecimento é realizado através de símbolos e signos comuns. (GALEFFI, 2001)

Os diagramas galeffianos atuam como fonte de novas possibilidades de se fazer-aprender filosofia com crianças, deste modo, instaura-se novos processos pedagógicos. Eles são símbolos comuns que devem servir para o florescimento de uma poliversalidade, fundamentada no princípio da liberdade

como modo de salvaguardar a integridade espiritual dos homens segundo o princípio da autonomia e do respeito às diferenças.

3.3.2 Programa Unificado de Filosofia

O Programa Unificado de Filosofia é uma síntese do modelo metodológico mediador, que tem como símbolo a imagem do Aprender a Ser. O Aprender a Ser é o próprio ser humano em seu acontecimento sócio-histórico-cultural. Dentre outras coisas, o Aprender a Ser é o acontecimento aprender a ver, aprender a pensar, aprender a falar, aprender a escrever, aprender a aprender, desta maneira o ser manifesta-se na linguagem sendo.

O Aprender a Ser destina-se ao polijecto que se coloca em disposição aprendente – isto é, a conhecer as suas próprias possibilidades de ser-sendo. Este ser que é por natureza subjetivo e objetivo, instituído, instituinte, interior, exterior, carrega em si todas as possibilidades de ser-sendo-no-mundo-com. Sendo plural e imprevisível por natureza, vivencia o seu ser humano em suas diversidades fundamentais, sendo ele o polijecto.

Assim, Galeffi (filosofar e educar vol. 4) mostra que polijecto é a nova maneira de nomear o sujeito. O polijecto é o ser humano que ao mesmo tempo está abaixo está acima. Constitui-se da dúplice natureza *de ser-já e a de não-ser-ainda*. Ele é condicionado, mas também é condicionante; é o ser humano projeta-se para suas possibilidades aprendentes continuamente.

Com isto, o pensador também mostra que o polijecto, é o ser em co-pertencimento com a natureza estando entre o local e o global, expressando-se em sua polissemia, polilogicidade, polifonicidade, ou seja, como projeto humano em florescimento de sua existencialidade – fundamentando-se ontologicamente em sua diferença estruturante.

A este polijecto se abre a imagem do *aprender a ser*, que é um símbolo da própria filosofia, mas não pode ser simplificado ao *quê* da filosofia, ele é uma nova maneira de filosofar aprendente.

Na proposta galeffiana abre-se inúmeras possibilidades aprendentes ao polijecto que podem ser vivenciadas em qualquer fase da vida, sendo melhor

experienciadas desde os primeiros momentos de formação. As possibilidades aprendentes são originantes do *aprender a ser* – esta imagem mostra o ser que busca totalizar-se em sua experiência vivente, para além de compartimentalizações. Nesta seara não há espaço para se ensinar filosofia, mas sim fazer-aprender filosofar. Partindo de modelos de aprendizagens complexas para a potencialização do ser-sendo-com-outros-no-mundo, superando modelos fragmentados e desumanos.

Assim, a filosofia no processo de formação do polijecto potencializa a formação ética, estética, política, gnoseológica, epistemológica, lógica, ecológica e ontológica; experienciando-se tudo no plural. A perspectiva da comunhão dialógica é o que subsidia o aprendizado do filosofar.

Estes tópicos filosóficos num contexto curricular podem ser chamados de eixos geradores de aprendizagem visam à formação humana para a complexidade de tudo que está no mundo-aí. Eles têm em mira a formação humana do ser constituído de base ontológica, ética, estética, gnosiologia, epistemologia, lógica, ecologia, política. Com isso as molduras e gavetas disciplinares reconhecem agora a transdisciplinaridade, isto é, a atitude de não-dualidade implícita. (GALEFFI, 2006). Esta atitude transdisciplinar observa a totalidade na reunião não-dual das diferenças.

O fazer-aprender filosofia com crianças parte de uma estrutura fundamentada a partir da filosofia grega e se abre a dialogar e pensar, praticar e conviver com outras filosofias e pensamentos humanos diversos e complexos. Entretanto pode-se também, partir da filosofia oriental e abrir-se a ocidental. Prova disso, é a base polilógica do pensamento galeffiano, que diz respeito ao aprender com as diversidades de experiências humanas, diferentes e criativas, necessárias e universais.

Então, neste ponto apresenta-se as imagens símbolos dos aprenderes, bem como seus eixos geradores de aprendizagens, as imagens-símbolos apresentam modos de ser-sendo-no-mundo-com-outros. E são tomadas como instrumento mediador entre o quê e o como da prática do filosofar efetivamente.

Desse modo, pergunta-se o quê a filosofia pode fazer na formação da criança? A teoria galeffiana mostra que pode fazer-aprender a ver, aprender a pensar, aprender a falar, aprender a ler o mundo, aprender a escrever,

aprender a aprender como maneira de aprender a ser-sendo. A filosofia ao atuar promovendo esta realização, desvela-se como sendo a expressão concreta das necessidades do espírito humano. (GALEFFI, 2001)

Com isso, é necessário olhar a filosofia para além do exercício arqueológico que ora vem sendo feito em muitas realidades educacionais e conceber a filosofia a partir do filosofar como atitude criativa e autônoma de investigação radical buscando o aprender apropriador.

As imagens-símbolos dos aprenderes (aprender a ver, pensar, falar e escrever) não devem ser levadas ao pé da letra, é por isso mesmo que o pensamento galeffiano denomina de imagem-símbolo. Elas são oferecidas como referenciais de experiências comuns. Num contexto condizente de analogia aprender a ver pode ser o mesmo que aprender a pensar. (GALEFFI, 2001)

Assim, cabe não somente ao pedagogo-filósofo, mas como também aos poderes públicos instaurar esse filosofar revolucionário desde a educação infantil, em que se construa políticas públicas que garantam a inserção dessa filosofia formadora e problematizadora na educação de crianças. No qual a mesma se sinta convocada a aprender-aprender como possibilidade de ser-sendo. Experienciando uma filosofia que seja um convite ao filosofar próprio e apropriado, como possibilidade de um descobrimento inventivo do ser-sendo-com-outro-no-mundo continuamente.

Deste modo amplia-se conscientemente o compromisso do pedagogo-filósofo, bem como o dever de um estado burocrático de garantir políticas sociais às escolas municipais, bem como as demais comunidades humanas etnoculturais, a propiciação de um filosofar e educar próprio e apropriado, imbuído de autonomia e inventividade para a transmutação das desumanidades dadas no mundo-aí.

Assim, a nova Paidéia filosófica é um projeto que se torna um processo transformador e revolucionário do ser-sendo-no-mundo-com, estendendo-se como humanizador da consciência do ser do homem no mundo como humano por meio de espíritos com consciência ontológica de si e da força de seu dizer próprio e apropriado.

Evidentemente que estes processos de transmutações não virão por decreto de qualquer governante que seja, mas por meio da conscientização e

da luta singular e coletiva que vem do ser sobre a consciência da necessidade de ser-sendo buscando processo libertação humanizador para a transformação daquilo que está dado no mundo-aí estendendo-se de maneira autônoma, criativa e inventiva.

Esta é uma revolução que se inicia a partir do autoconhecimento. Neste sentido, Galeffi (2003) fala de uma revolução espiritual e cultural da humanidade e, assim de uma revolução no interior do indivíduo. Desta maneira, afirma a possibilidade de uma educação humana capaz de fazer-aprender a ser. Partido desta discussão inicial, busca-se tratar dos eixos de aprendizagem, bem como das imagens-símbolos do aprender apresentadas por meio dos diagramas galeffiano.

No Programa Unificado Filosofia, um dos primeiros eixos de aprendizagem discutido é a ontologia, esta contempla as diversas áreas da vida humana, pautada na compreensão e interpretação do ser-sendo abstrato, concreto; pode ser considerada em várias áreas do conhecimento. Neste âmbito da unidade o ser procura o autoconhecimento, e pensar com propriedade a cerca de si.

A partir desta perspectiva, pode-se viver a máxima filosófica socrática: “conhece-te a ti mesmo”, assim apresenta-se o caminho para o autoconhecimento. O educando precisa se sentir tocado a autoconhecer-se, a se implicar na investigação de si, fora desta perspectiva nenhuma filosofia terá validade. (GALEFFI, 2001)

A ontologia pode ser o primeiro passo para o fazer-aprender filosofar com crianças, ela diz respeito ao empoderamento do ser no sentido sendo. Nesta festa pela busca do pensamento próprio e apropriado, a imagem símbolo destacada pelo pensamento galeffiano é o aprender a ver. Aprender a ver requer que o ser-sendo tenha autopercepção de si-mesmo-no-mundo.

O *aprender a ver*, desdobra-se em aprender a perceber, observar, contemplar, ouvir, aprender a ver o mundo, aprender a aprender, aprender a ler o mundo, aprender a ser-sentido.

Com isto, a nova Paidéia filosófica provoca o nascimento de sujeitos sociais responsáveis por si, pelos outros e pelo mundo; percebendo-se como sujeito da própria história livre e conseqüentemente construída, buscando ser-sendo criadores e salvaguardores da vida. (GALEFFI, 2001)

Outros eixos geradores de aprendizagens complexas são a ética e a política. A imagem-símbolo destacada neste aspecto é o aprender a falar. Este falar relaciona-se, a um conviver, a um estar junto. Este falar é ação ética e política. O filósofo associa o aprender a falar ao exercício ético e político da vida activa. (GALEFFI, 2001)

Este é um desafio que o pedagogo-filósofo enfrentará na formação da criança, isto significa inserir o polijecto em formação na complexa seara de valores humanos – que é uma seara política e ética. Esta inserção se dará pelo viés da conscientização do educando que ele só poderá se tornar ética e politicamente livre por meio da de sua própria participação pública.

A ética e a política no pensamento galeffiano dizem com respeito a Teoria da Ação; pressupondo uma atitude de comportamento de relação, sem o qual o ser-humano não poderia ser o que é na relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo exercendo uma cidadania efetiva. Desta maneira, o aprender a falar diz respeito ao aprender a ouvir, isto significa a árdua tarefa de socializar o humano. ((GALEFFI, 2001)

A política em diálogo ético se refere à atividade práxis, por meio da relação do sujeito livremente determinado pelo seu próprio limite e do outro. Assim, a ética está além de um problema societário, não se confunde com ele. A ética efetiva está além de uma norma moral, valores convencionais etc.

No currículo escolar Galeffi (2006) apresenta à ética e a política em sua perspectiva transdisciplinar que está presente nas diversas relações no âmbito da vivência do ser-sendo-no-mundo-com. Assim, a ética é a ciência ação do ser físico, biológico, psíquico nos diversos espaços investigando os limites, realidades e possibilidades do agir humano.

No contexto ético, o filósofo destaca as imagens-símbolos do aprender a ser como o aprender a falar – desta maneira aprender ouvir, a dizer, exprimir conjugar, julgar mostrar, apresentar, representar, convencer, dialogar, ser coerente, aprender a agir, aprender a viver junto. (GALEFFI, 2001)

Outro eixo de aprendizagem complexo do fazer-aprender filosofia com crianças é a estética. A estética não é apenas parte da filosofia, mas o próprio filosofar com plenitude; o filósofo exerce sua atividade criadora e contempladora como ato da esfera estética. (GALEFFI, R. 1979; 1981) Assim, a estética perpassa transversalmente por todos os eixos do filosofar.

A palavra estética, do grego *aisthesis* significa sensação e refere-se ao sensível, ao perceptível, sensual. Desta maneira, um currículo de fazer-aprender filosofia com crianças que se preze não pode negligenciar a dimensão estética. (GALEFFI, 2003)

A estética a ser vivenciada no fazer-aprender filosofia com crianças não se limita a valores de beleza-verdade, padronizados por aqueles que comandam o consumismo, a estética no fazer-aprender filosofia com crianças diz respeito à sensibilidade em consonância com multiplicidade humana, isto é, esta estética funda-se numa polilógica dos sentidos.

Sabe-se que no contexto da filosofia moderna, houve uma grande valorização da razão em detrimento da sensibilidade no processo de construção do conhecimento. Nesta perspectiva, há uma mecanização das objetividades sendo constituídas e sérias, esta visão ainda perdura em muitas perspectivas no tempo presente, por exemplo, num contexto tecnocientífico, a sensibilidade é tida como serva da razão.

Entretanto, a sensibilidade é uma das dimensões capitais da constituição humana. Por isso é importante deixar de lado toda e qualquer tentativa de se seguir modelos estéticos preestabelecidos, como se existisse um único modelo estético, justamente o advindo de uma mentalidade eurocêntrica. Este modo de compreensão da estética expressa um modelo de dominação ideológica, sendo necessário muito esforço consciente para poder libertar-se destas amarras sociais que impedem o florescimento do ser próprio que possa ir e vir consequentemente de acordo lhe apraz. Assim, para uma educação estética efetiva é preciso em primeiro lugar, fazer-aprender a sentir as formas que constituem o mundo do ser-sendo-com-outros.

Com isso, uma vez que se reconhece a dimensão estética na constituição do ser-sendo-no-mundo-com é necessário também reconhecer a multiplicidade da espécie humana em suas diferentes expressões e sentidos. Libertando-se de modulações homogêneas, partindo para o acolhimento da diferença como diferença. Buscando assim, a valorização das expressões genuínas das diversidades que constituem a conjuntura humana.

Já a gnosiologia diz respeito à exigência radical de investigação do conhecimento do conhecimento. Caracteriza-se pela radicalidade aprendente, partindo para uma autoformação continua nas diversas dimensões do eu-outro-

mundo no contexto de vivência próprio de cada autor.

A gnosiologia diz respeito à investigação permanente dos acontecimentos educantes que modulam as formas dos comportamentos históricos do conhecimento humano. O que se tem em vista é a proposição de transformações que favoreçam o desenvolvimento humano diversificado. Cujo enfoque é a atenção numa perspectiva de sustentabilidade da vida criadora comum e partilhada. (GALEFFI, 2001)

De acordo com Galeffi (2001) a gnosiologia ou Teoria do Conhecimento, está associada à imagem-símbolo do aprender a pensar. A atividade do aprender a pensar visa introduzir um filosofar questionador e inventivo, que se abre a complexidade sócio-histórico-cognitiva; e desdobra-se em aprender a questionar, refletir, planejar, ponderar, argumentar, idealizar, conceituar, interpretar, dentre outros aprenderes, aprender a interpretar filosoficamente.

Na unidade lógica a imagem-símbolo do modelo mediador é o aprender a escrever. A escrita está dilogicamente relacionada ao ler o mundo. Diversos tipos de comportamentos, nos mais diversos contextos culturais determinaram à escrita. As mais diversas civilizações ao longo da história mostram que a escrita começou com a necessidade de se fazer registros e transmissão de sua vida e cultura.

Entretanto, mostram também que poucos foram os indivíduos que tiveram acesso ao aprendizado da arte escrita. Na modernidade com a criação dos estados, a escrita passou a ser fundamental, tornando-se obrigatória no processo de escolarização.

A escrita considerada na filosofia galeffiana, lança fora os aspectos mecânicos, como se fosse algo que devesse ser aprendido a partir de cartilhas. Do contrário a associação da imagem-símbolo do aprender a escrever a atividade Lógica, trata-os como meios adequados ao exercício criador – escrever o mundo a partir da atuação amorosa, autônoma, crítica e inventiva de ser-sendo.

No aprender a escrever constrói-se a escultura de leitura poemática da textura de palavras mundos, desta maneira dá-se os sentidos e significados. O aprender a escrever destrincha-se no aprender a construir, aprender a inventar, a propor, exprimir, a mostrar, apresentar, representar, aprender a fazer.

A ecologia trás a compreensão de uma sustentabilidade ambiental,

social e mental. Nesta perspectiva revela-se a carência de uma formação implicada com uma sustentabilidade global. Na ecologia destacam-se as questões relativas aos seres vivos, suas relações entre si e com o meio ambiente. O termo ecologia se refere a *logos* - estudo, *oikos* - casa, assim aprender a ecologia é agir por meio de uma ética politicamente conduzida e da estética do cuidado de si, do outro e do planeta terra. (GALEFFI, 2012)

Como sabe-se as instâncias aprendentes tratadas anteriormente, dizem respeito ao aprender a ser na linguagem sendo. No currículo do fazer-aprender filosofia com crianças os eixos de aprendizagem complexa (ontologia, ética, estética, gnosiologia, lógica, ecologia e política) subdividem-se em três momentos de ação pedagógica: momento fundamental, histórico e experiencial.

No **Momento Fundamental**, destaca-se a importância da instauração da atitude de investigação propriamente filosófica; no **Momento Histórico** o fazer-conhecer o passado, para compreender o presente e buscar construir um futuro sob a direção de uma compreensão poemática pedagógica. Neste momento ao invés de estudar a história da filosofia, que se estude a filosofia da História - partilhando a trama do sentido-significado do ser-sendo. No **Momento Vivencial** introduz-se a dimensão estética em todos os pontos cardeais do fazer-aprender filosofia, isto é, nos eixos de aprendizagem complexa do fazer-aprender filosofar. (GALEFFI, 2001)

A proposta galeffiana, pressupõe uma transmutação na condução da maneira de se educar crianças na escola básica. Esta é uma atitude radical diante das emergências do mundo presente. A decisão implica em transmutações na maneira de se relacionar com o conhecimento no processo educativo. Assim, pensa-se num currículo que provoque a atitude aprendente radical do educando.

Assim, a investigação, o questionamento, a pesquisa, a dúvida, o compartilhamento, a vivência, a sistematização e a socialização de conhecimentos, as diversas modalidades de expressões, as competências, as habilidades, as predisposições - insurjam sendo arquitetadas no espaço escolar com crianças; no qual este espaço funcione como uma usina quântica. Onde os seres humanos implicados corresponsavelmente desponham sensíveis, recreativos, abertos ao sentido sendo. (GALEFFI, 2006)

Desta maneira, a filosofia transdisciplinar no currículo da educação infantil não deve ser vista como um favor ou privilégio, mas sim como um direito da criança. Em que se experiencie um currículo que provoque uma atitude transdisciplinarmente aprendente, lançado fora o *ensino* dogmático, cuja busca é professar verdades dadas sem a devida crítica das consciências e problematização apropriadora. Portanto, o Programa Unificado de Filosofia, tem como símbolo maior o Aprender a Ser, sendo esta perspectiva condizente ao estar aberto ao apelo imperante ser-sendo livre, uno e polilógico.

3.3 O POLICADOR NO FAZER-PRENDER FILOSOFIA

O policador ou pedagogo-filósofo no fazer-aprender filosofia com crianças, não deve trabalhar para fazer com que as crianças memorizem conceitos, ou períodos históricos filosóficos, mas sim propiciar meios, instrumentos, propostas de ação pedagógica que favoreçam a vivência destes aspectos com as crianças. Daí vem à importância da práxis em todos os caminhos metodológicos aqui discutidos.

Isso pode ser a partir da brincadeira, do teatro (inventado pelas crianças com auxílio do professor, extraído de histórias as mais diversas), da música, da dança (diversos estilos, das mais diversas culturas), da contação história (lida, criada, inventada, recitada), da análise de fenômenos e fatos naturais, sociais, culturais que estejam à disposição da compreensão da criança. Aonde, por exemplo, ao invés do policador ensinar tão somente o conceito histórico de ética para as crianças – que o pedagogo-filósofo proporcione vivências éticas com as crianças.

Estas atividades podem partir das mais complexas engenhosidades criativas do pedagogo-filósofo, em que ele usará o bom-senso para juntamente com o grupo decidir o que é de melhor para o próprio grupo. Busca-se um pedagogo-filósofo na educação infantil com uma práxis própria e apropriada, que deixe de ter uma voz desautorizada, muitas vezes, escondendo-se atrás de Piaget, Vigotski ou Wallon, e deixando de ser propriamente. Assim,

desenvolva a sua metodologia própria de trabalho filosófico com crianças e empoderando-se de sua criação com um orgulho humano de estar fazendo a diferença.

Assim, como vimos às atividades desenvolvidas no fazer-aprender filosofia com crianças, precisam propiciar o desenvolvimento de **competências e habilidades** de: Percepção Sensível (meio de a criança aprender sentindo o viver); a Conceituação Analítica e Sintética (a criança aprenderá pensando o conhecer e o desconhecer); a Convivência Dialógica (as crianças aprendam convivendo com as diferenças); a Concretização Poética – (a criança aprenderá fazendo com arte) e a Realização Ontológica (a criança aprenderá sendo de si mesmo ultrapassagem). (GALEFFI, 2006)

A teoria galeffiana vem mostrando que o pedagogo-filósofo na educação infantil, precisa “muito mais observar e acompanhar, descrever e documentar do que propriamente intervir com ações”. (GALEFFI, 2006, p. 49) Com isso, o pedagogo-filósofo atuará como um regente do ciclo de aprendizagem da Educação Infantil, trabalhando para introduzir e sugerir atividades que encaminhem as crianças às induções que se mostrem necessárias em cada singularidade.

O pensamento galeffiano compreende a educação filosófica como sendo pertinente ao saber de si na totalidade vivente, a partir disto, o pedagogo-filósofo “...tem uma ótima oportunidade de exercitar a sua capacidade de escuta e de atenção acompanhando crianças em suas sagas escolares, observando suas projeções e carências...”. (GALEFFI, 2006 p. 49)

Desta maneira, o pedagogo-filósofo usará mais o método fenomenológico do que o positivo para compreender o outro em sua peculiaridade. Este método é de rigor suspensivo, nesse contexto o que importa é sensivelmente *reconhecer o outro em sua vontade de vida*. (GALEFFI, 2006) Diz o filósofo sobre o desenvolvimento da metodologia de fazer aprendizagem do pedagogo-filósofo:

(...) Ter cuidado com o outro: observá-lo, ouvi-lo, provocá-lo, acolhê-lo genuinamente, sem representações e reduções. Memoriar e documentar os movimentos, os acontecimentos as surpresas, as inquietações, os problemas. Afinal, cada ser humano é um mistério encarnado. Promover vivências estéticas e lúdicas. Contar histórias e

histórias. Incentivar a expressão própria, a manifestação dos desejos, as insatisfações. (GALEFFI, 2006, p. 49)

Desta maneira, imagina-se que o pedagogo-filósofo estará aprendendo como uma criança aprende. Sendo isto útil ao aprimoramento da atividade fenomenológica, na atitude filosófica radical, singular. Em que a filosofia transdisciplinar fundamentando o currículo da educação infantil leve ao aprender a ser-sendo.

Isto mostra as possibilidades de uma filosofia transdisciplinar reunindo todas as disciplinas e áreas do conhecimento num mesmo âmbito de compreensão mediada pela pluralidade e polilogicidade. Dessa maneira, o pedagogo-filósofo trabalha a partir da atitude filosófica transdisciplinar como atitude de investigação e aprendizagem radical em que toda potencialidade deve ser exercitada na sua mais alta possibilidade.

Assim, Galeffi (2006) diz que na atividade filosófica com crianças precisam ser evitadas verdades impositivas, certezas incontestáveis, ao invés disso, é preciso promover o diálogo, a troca, a compreensão conjunta. É necessário dialogar inclusive sobre os conflitos e inadequações. Desta forma, continua-se a investigação de si mesmo no sentido mais radicalmente filosófico da expressão.

Ora, o filósofo ainda propõe outras atividades a serem exercitadas no fazer-aprender filosofia:

Exercitar a leitura e a escrita própria, sem correções gramaticais ou estilísticas. Propiciar ao outro que se perceba acolhido e implicado com o seu próprio sentido. Permitir que o outro possa experimentar o prazer de conhecer, de ler, de escrever, de falar, de ouvir, de escutar, de enamorar-se, de ser etc. Não procurar apressar o curso das coisas, mas não deixar de decidir quando é preciso e urgente escolher e seguir. (GALEFFI, 2006, p.49)

As atividades propostas pelo pensador precisam ser apropriadas pelo pedagogo-filósofo com autonomia, inventividade e criatividade, sabendo-se que a formação do ser-sendo é trabalho de toda uma vida, em que desde já se pode começar a colher os frutos desta sementeira.

Outro procedimento muito importante, é colocar a criança em contato com a natureza, no qual ela poderá entrar em contato com a complexidade do mundo-aí para além das fragmentações apresentadas na sala de aula. Ao contemplar a natureza física, a criança estará sendo apresentada a fonte direta

de conhecimento.

Grande parte das descobertas dos filósofos da natureza foi originada a partir de sua contemplação e observação aos elementos naturais, coisa que o homem presente sobrecarregado de atividades seculares tem deixado à parte. Ao contemplar a natureza as crianças vão se espantar e se deslumbrar com os mistérios da mesma, eis também uma atividade propriamente filosófica que pode ser provocada pela escola.

Entretanto, além da natureza macrofísica, existe a natureza microfísica que diz respeito à matéria atômica, a subatômica, que constituem os diferentes níveis de realidade, existem também a natureza, antropológica, a natureza humana etc. Assim, para além dos filósofos da fisis, a partir do avanço da mecânica quântica tem-se diferentes níveis de realidade a serem contemplados e interagidos.

No processo do fazer-aprender filosofia com crianças a observação da natureza é de fundamental importância. Mesmo se nas condições dadas, tendo apenas acesso a natureza macrofísica, essa contemplação já promove o deslumbramento próprio e apropriado do filosofar. Tudo o que se manifesta na natureza, manifesta-se em sua complexidade. O ser humano é conhecedor da natureza, mas também é natureza, portanto ao conhecer a natureza, também está autoconhecendo-se.

O pensamento galeffiano diz que a natureza expressa-se em sua complexidade. O filósofo declara que no universo inteiro há complexidade, desde um minúsculo átomo até o maior dos mundos, tanto em coisas e seres animados e inanimados, quer sejam visíveis ou invisíveis.

Deste modo, é necessário começar a duvidar, e a questionar estas fragmentações apresentadas na sala de aula como se aquilo fosse a mais plena verdade. As crianças têm direito a um saber total, que sejam estimuladas ao desenvolvimento de todas as suas potencialidades possíveis, em que o currículo escolar atue como sendo o grande articulador desses processos.

Paulo Freire, em seu livro *A importância do ato de ler*, 2009 dentre outras coisas, vem mostrando a leitura de sua experiência existencial de quando ele era criança, este patrono da educação brasileira diz que a leitura do mundo não deve se resumir ao uso da palavra escrita; a atividade filosofante que ele mais desenvolvia quando criança era observar e ler a natureza.

A observação da natureza produz conhecimento, mas também desconhecimento. O ser toma consciência de sua consciência e inconsciência a respeito de mistérios e aspectos profundos que estão além da desbravação humana. O próprio Newton¹⁴ certa vez disse que não sabia aos olhos dos outros, mas aos seus próprios olhos, mais parecia uma criança brincando na beira-mar procurando seixos e conchas, enquanto o grande oceano do conhecimento permaneceria completamente a descobrir.

Dessa maneira, fazer-aprender filosofia com criança se abre a multiplicidade em seus processos criativos, autônomos e inventivos, cujo objetivo principal é o aprender a ser na linguagem sendo a partir da atitude investigação radical. Muito mais do que modulações apenas cristalizadas – necessário é recriar e reinventar o trabalho filosófico com crianças, recriar e reinventar o mundo, os deuses e a própria filosofia.

Dentro do quesito curricular, há ainda outra questão – a avaliação da aprendizagem. Os questionamentos que surgem ao se deparar com esta questão são os mais diversos, estes giram em torno do como avaliar seres em processo de florescimento aprendente? Que tipo de avaliação cabe ao processo do filosofar e educar crianças? Como avaliar polijectos em processo de desenvolvimento ontológico, ético, estético, gnosiológico, epistemológico, ecológico, lógico, político? A teoria galeffiana esboça um esquema inspirador de avaliação da aprendizagem que discutir-se-á no próximo capítulo.

¹⁴ Disponível em: http://pensador.uol.com.br/autor/isaac_newton/. Acesso em: 15 de jul. 2014.

CAPÍTULO 4

AVALIAÇÃO POLILÓGICA TRANSDISCIPLINAR NO FAZER- APRENDER FILOSOFIA COM CRIANÇAS

Essa perspectiva desenha o horizonte a ser aprendido
como desafio da educação humana daqui para frente.
Galeffi, 2009.

4. AVALIAÇÃO POLILÓGICA TRANSDISCIPLINAR NO FAZER APRENDER FILOSOFIA COM CRIANÇAS

A avaliação da aprendizagem no fazer-aprender filosofia com crianças insere-se na construção epistemológica do educar transdisciplinar realizando-se polillogicamente, concebe o ser em sua totalidade humana vivente. A partir da na nova Paidéia filosófica galeffiana, apreende-se que a avaliação da aprendizagem é o ato de estimar as potencialidades do educando. Tendo pelo polijecto, que num mundo compartilhado abre-se a estrutura do ser-sendo aprendente: afeto, amizade, amor, estima; buscando tratá-lo com grandeza, dignidade, de maneira a qualificar a sua autonomia inventiva. (GALEFFI, 2001)

O pensador Galeffi (2009) diz que a *Avaliação Polilógica Transdisciplinar* é uma expressão que articula semanticamente e sintaticamente em sua seara lógicas plurais compreendidas para além das disciplinas escolástica e cientificistamente instituídas. Com isso, concebe-se o avaliar como movimento de valoração que é próprio do desenvolvimento das sociedades humanas e de sujeitos.

Deste modo, a epistemologia galeffiana toma a avaliação polilógica no espaço escolar instituído, como matéria prima para a elaboração de dinâmicas que estejam atentas a emergência de uma educação humana transdisciplinar. Assim, faz-se necessário a criação de novas formas de constituição dos processos avaliativos escolares, de maneira a ultrapassar o atual horizonte disciplinar e fragmentado, que compromete o processo-projeto de desenvolvimento humano sustentável, inteligentemente sensível e pleno. (GALEFFI, 2009)

A proposta de uma Avaliação Polilógica Transdisciplinar pretende dar conta do desenvolvimento do ser em sua totalidade humana. Dessa maneira, atua contraditoriamente ao modo consumista do mundo globalizado e a produção dominante exploradora. Assim, concebe o ser humano em seu desenvolvimento sócio-histórico, corporal-mental, afetivo-simbólico, focando na “criação de condições favoráveis ao seu florescimento saudável, feliz e implicado com a dinâmica da vida em seu contínuo transformar-se e recriar-se.”

(GALEFFI, 2009, p. 215)

A questão essencial neste processo diz respeito a condição humana global e investiga às possibilidades de desenvolvimento de processos formadores que propiciem o aprendizado do pensar próprio, apropriado e apropriador. Isto se liga diretamente à problematização da educação instituída e seus métodos de avaliação, em que se tem em vista alcançar uma atitude avaliativa inerente ao ato do aprender. Sabendo que este movimento polilógico do aprender realiza-se por meio do aprender a ser, a conhecer, a pensar, a fazer, a viver junto, a projetar resoluções para problemas emergentes.

Neste sentido, o verbo avaliar se torna uma abertura para um salto de natureza no que tange a concepção de educação e sua instância operativa. Com isto, o pensador considera que para haver uma mudança efetiva no modelo disciplinar vigente, é necessário haver uma transvaloração do próprio conceito do avaliar.

Assim, para sair do sistema avaliativo instituído, é necessário se pensar num novo projeto que faça avançar da massa histórica em que a avaliação vem sendo realizada, para novas formas de organização dos meios constitutivos de relações de poder, isto se torna possível por meio de uma atitude de investigação radical sobre seus próprios pensamentos, realizando-se como atitude filosófica. (GALEFFI, 2009) Este procedimento não é algo que possa ser ensinado ou transmitido por propagação, porque requer que cada ser aprendente o vivencie a partir da experiência própria do aprender a ouvir, aprender a ver, aprender a ler, aprender a escrever etc.

O avaliar num sentido polilógico transdisciplinar, precisa estar além do estabelecimento de julgamentos prévios. O pensador vai à origem do conceito do verbo avaliar, e revela que a-avaliar, é estimar o valor do educando, valorá-lo, fazer valer, isto é, a-valorar. Em Galeffi (2009) encontra-se que no termo a-avaliar é de origem latina, cujo “a” não altera o significado da palavra, sendo uma preposição neutra, entretanto, provoca uma desaceleração do valorar. Avaliar aparece, assim, como ato de reflexão sobre o valorar.

Assim, o filósofo Galeffi (2009) diz que em seu sentido etimológico a palavra avaliar quer dizer valeo, valere. Isto é, valor, valer, ter valor. Pode representar o ser forte, vigoroso, ou valente. E ainda, estar com saúde passar bem; o ter força, prevalecer, exceder em alguma coisa, levar vantagem;

contribuir para, ser capaz de, poder; o ser bom, eficaz (ter medida), ter esta ou aquela virtude; poder ser também em relação ao dinheiro – valer um preço. E conter esta ou aquela significação.

Deste modo, a filosofia galeffiana diz que avaliar é o ato de investigar o valor do ser em seu acontecimento onto-sócio-genético-ambiental. Assim, avalia-se num sentido criador. Por tanto, a construção de um novo projeto humano para a sociedade presente torna-se fundamental.

O filósofo Galeffi (2009) ressignifica o verbo avaliar não mais procurando esquemas formais ou reguladores, e sim a partir de processos gerativos que proporcionem novas visadas significativas da existência humana. O campo do avaliar polilógico concebe o indivíduo em sua individuação compartilhada, suspendendo-se os juízos prévios – transformando o julgamento em atenta apreciação.

Nesta empreitada o avaliar é uma abertura dialógica interrogante e afetiva, buscando o acolhimento do outro num processo de alteridade. Assim, é necessário se ter disposição a apreciar o outro em seu processo de florescimento aprendente, fora desta perspectiva não há como haver avaliação polilógica significativa no processo do educar.

Deste modo, projeta-se um outro ambiente para o avaliar polilógico, que precisa ocorrer num contexto de um educar transdisciplinar a serviço de um filosofar radical com crianças. Assim, a avaliação polilógica ultrapassa o horizonte de estagnação traçado previamente por um sistema de dominação massificador. Em que avaliar não significa mais averiguar, examinar, medir, na tentativa de adequar o educando ao programa a ele oferecido de maneira antidialógica.

Toda Avaliação Polilógica Transdisciplinar precisa nascer de uma suspensão de juízos, de um distanciamento prévio, de todo julgamento antecipado e de todo preconceito. Porque a-avaliar nesta perspectiva, significa essencialmente estimar o valor, ponderar, pesar o valor a partir de uma análise processual e plena. Em que a medida do valor que se vai avaliar pode ou não dar acesso a uma correta avaliação do ser avaliado.

Assim, o pensamento galeffiano traz a ideia da construção de uma dinâmica avaliativa no processo educacional como auto-referente e alter-referente. Isto num contexto de contínuo diálogo entre o ser e o parecer, entre

o simbólico e o vital, o cheio e o vazio, o alto e o baixo, o dentro e o fora. (GALEFFI, 2009) A avaliação como mediadora e transformadora dos processos de aprendizagem enxergue a polilogia dos sentidos e símbolos, do real e do virtual, da representatividade, da figuralidade, da concretude, da potencialidade no âmbito da totalidade conjuntural consciente e inconsciente de cada ser em formação.

No contexto do fazer-aprender filosofia com crianças busca-se um avaliar eminentemente dialógico e questionador, sendo continuamente atento ao “conjunto constelado de cada caso, de cada um em seu particular e universal.” (GALEFFI 2009, p. 216) Com isso, o avaliar polilógico transdisciplinar galeffiano plasma a criação de novos valores para a vida presente e futura da humanidade, ultrapassando perspectivas fatalistas de uma avaliação monofórmica e homogeneizante. Assim, a pretensão é bastante consciente de privilegiar o movimento da existência do eterno fluir de tudo.

Assim, é proposto o esquema da *avaliação polilógica transdisciplinar* que está além da mera balização em conteúdos; se fundamenta da transdisciplinaridade, articulando-se por lógicas plurais, colocando-se além das disciplinas.

Com isto, o pensador Dante Galeffi (2009), constrói uma dinâmica avaliativa do processo educacional que suspenda os juízos e julgamentos, em que o pedagogo-filósofo atue valorando o que se tem diante. O que se apresenta ao educador são sistemas materiais e simbólicos, a partir de gestos, emoções, sensações, ações, palavras. Ao suspender julgamentos prévios, o pedagogo-filósofo poderá avaliar efetiva e afetivamente o aprendiz.

A Avaliação Polilógica Transdisciplinar articula diferentes situações e intencionalidades na totalidade conjuntural vivente, conjugando-se entre a potência e o ato. Com isso, o ser humano apreende a partir da totalidade da conjura experiencial em seus diferentes níveis de Realidade e estruturas da composição humana. Tendo em vista que tais estruturas são à base da edificação de uma forma de mundo, em que não se há modelo ideal para ser seguido hegemônica e dominantemente.

Assim inspirado em Lupasco, Galeffi (2009) afirma a necessidade da busca pela efetividade de uma vida consciente da consciência e consciente da inconsciência, na abertura do acontecimento instantâneo de maneira cuidadosa e

atenta. A partir disso, Avaliação Polilógica procura fazer germinar e brotar a criação de novos valores para a vida presente e futura de uma humanidade, cuja pretensão conscientemente é a de estar sempre em criação, movimento que faz parte da existência no eterno fluir de tudo, não perdendo de vista o mistério do seu sentido-sendo – sempre diferente, diverso, plural.

Deste modo, a Avaliação Polilógica Transdisciplinar constitui-se como uma proposta-ação para a concretização de práticas pedagógicas orientadas para o desabrochar pujante de seres humanos autônomos, inventivos, criativos, questionadores, responsáveis e imbuídos de criticidade na visada de suas próprias condições existenciais.

Assim, é chegado o momento de reconhecer a “morte do teatro humano” e o “florescimento da encenação humana”. O ponto de partida é constatar-se a complexidade do acervo de conhecimentos e informações disponíveis aos seres humanos no presente. Tendo-se em vista várias referências para compor o ser humano razoavelmente em relação com a totalidade que o abrange. (GALEFFI, 2009)

As formas de desenvolvimento são variadas e diversas, bem como são muitos os seus contextos específicos. Há diversidade também de caráter e personalidade. Assim como também, de possibilidades aprendentes. Entretanto, como pondera o filósofo Galeffi (2009) ainda tem-se insistido em um modelo monológico, procedente de generalizações e idealizações previamente fixadas, isto é, antidualógicas e excludentes.

Neste contexto, há a tendência à crença na impossibilidade da mudança, em que o velho hábito aparece como o único caminho a ser traçado. Contudo, o fenecer de um velho hábito implica no surgimento de infinitas possibilidades de florescimento. Deste modo, expressa o filósofo:

Reconhecer a morte do sistema educacional fundado em uma competência cognitiva exclusiva é o mesmo que reconhecer o florescimento de outra educação humana que dê conta da emergência de formar seres humanos para lidar com os problemas complexos de sua existência e convivência, em uma compreensão ética que tem como ponto de radicalidade o comum- pertencimento de ser humano e natureza, mente e corpo. (GALEFFI, 2009, p.217 - inédito)

Com isso, a perspectiva galeffiana desafia o próprio horizonte de avaliação da aprendizagem vigente no presente a pensar novos processos

humanos. O filósofo não deseja meramente fazer críticas ao caminho disciplinar, mas, sim, trabalhar na perspectiva de criar e oferecer meios de ação em uma projeção abrangente e aberta no âmbito da educação humana, confluindo antepassados e os antefuturos, a tradição e a inovação, a ancestralidade e a descendência.

Assim, a Avaliação Polilógica Transdisciplinar visa a construção de uma educação humana para a inteira plenitude vivente. Com isso, três verbos formam uma unidade triádica que serve de apoio ao movimento desta proposta: Ensinar, Aprender, Avaliar. Isto envolve um contínuo dialógico: aprender é ensinar e avaliar, ao mesmo tempo de ação. Este procedimento depende do conjunto de acontecimentos singulares e coletivos, pois o ensinar precisa corresponder a uma aprendizagem dialógica; em que os homens se eduquem entre si, e o grande mediador do conhecimento seja o mundo. (FREIRE, 1975)

Ao se avaliar polilógicamente é fundamental ressaltar a importância do próprio verbo avaliar. Pois ele unifica a dialogicidade na comunhão entre ensinar e aprender. Desse modo, a ação do avaliar torna-se mediadora dialogicamente dos processos de ensinar e aprender simultaneamente. Pois, são ações que necessitam de uma correspondência imediata no que tange a compreensão que as articula.

Com isso, compreende-se que o verbo é a ação e a ação é o verbo. Tudo é feito por meio do verbo, sem ele nada do que há de se fazer se fará. Assim, torna-se fundamental os questionamentos sobre “quem ensina o que ensina? Quem aprende o que aprende? Quem avalia o que avalia?” (GALEFFI, 2009, p. 218) Buscando-se sempre uma dialogia polilógica.

Na perspectiva linear, porém, não é assim. Propaga-se a ideia que “quem ensina, ensina, quem aprende, aprende, quem avalia, avalia. Cada coisa em seu lugar.” (GALEFFI, 2009) Entretanto, como se ensinar e não aprender? E quem aprende também não ensina? E ainda quem está a avaliar também não é avaliado?

Deste modo, o pensador Galeffi (2009) ao conceber o avaliar como verbo de ação e não como substantivo, abre um novo campo de possibilidades na compreensão do próprio educar e do filosofar. O verbo faz aprender como

agir na dinâmica do aprender, ensinar e avaliar. Fomentando a concepção do avaliar como algo contínuo e não fragmentário.

Já o substantivo se traduz como o resultado de uma fixação que se estende numa figuração nominal ou icônica. O filósofo diz que em todo substantivo há algo como se fosse à memória. A palavra memória é um substantivo, em sua forma de verbo pode se colocar como memorar, isto é, recordar. O memorar como o pensamento galeffiano pondera, é o voltar a agir na experiência vivida, assim se torna verbo.

Assim, a memória é o meio para se recordar aquilo que se foi vivenciado. O que se foi vivenciado, entretanto, só pode ser recordado no instante vivente. Há também a memória por antecipação, que a filosofia galeffiana denomina de memória do futuro. Com isso compreende-se que a experiência que se foi vivenciada encontra-se presente na vida vivente continuamente.

Em que cada indivíduo é o que já foi em sua projeção passada e o que será em sua projeção futura na abertura vivente ou ainda num fechamento maquínico. Tais dinamicidades de processos vitais ocorrem de maneira comum a todo homem vivente. (GALEFFI, 2009)

A filosofia galeffiana ainda diz que a ação de memorar o vivido e o vivente é o verbo. E para fazer-se aparência, consciência e superfície o verbo precisa do substantivo. O verbo é um movimento de tudo como fuga no tempo/espço instante. Nesta dinâmica efervescente abri-se a imagem da luz em seu caminhar infinito.

Deste modo, o transdisciplinar implica numa mudança de atitude ontológica, uma mudança na maneira de ser e estar no mundo-com procurando caminhos do desenvolvimento humano autossustentável. De maneira que seja uma ponte que religue o ser ao todo da vida humana, em uma corresponsabilidade local e global numa ação transformadora própria, apropriada e apropriadora. Num florescimento humano unificado ontologicamente, haja o brotar do cuidado amoroso, solidário e sensível.

No contexto da cultural atual há a predominância da ciência experimental, cujo seus critérios formais se estendem de maneira regulada e padronizada. Desventuradamente, a maioria dos discursos sobre avaliação tendem a fundamentar-se nesta ideia cientificista, que serve de manutenção a

trama manipuladora da ideologia planetária. (GALEFFI, 2009) Portanto, é necessário aprender a pensar além dos limites instituídos, porque como nos faz-aprender a filosofia galeffiana, o ser humano encontra-se aberto às próprias possibilidades de ser-sendo sempre ultrapassagem.

4.2 COMO AVALIAR POLILÓGICA E TRANSDISCIPLINARMENTE

Em vista de um quefazer¹⁵ no avaliar polilógico transdisciplinar o filósofo Galeffi (2009) projeta o *como avaliar*. O filósofo diz que toda avaliação começa com uma suspensão de juízos, isto é, um distanciamento prévio de todo pré-julgamento, de todo preconceito. Isto porque, o avaliar na educação infantil, deve significar o estimar o valor, acolher à criança em seu processo de florescimento aprendente.

Assim, a avaliação polilógica transdisciplinar é um campo fecundo para transpor à avaliação instituída, pois o seu foco é a totalidade da conjuntura de cada ser-sendo em formação. Isto dá acesso a um avaliar contínuo dialógico e questionador. Sendo constantemente atento à constelação de cada caso em sua singularidade e universalidade.

Deste modo, a Avaliação Polilógica Transdisciplinar ensaia uma nova humanidade baseando-se na criação de novos valores para a sociedade presente e futura. Cujas pretensão é estar sempre num eterno fluir de tudo, tendo em vista o sentido-sendo num contexto de pluralidade e diversidade.

Como se pode ver ao questionar o como se deve avaliar, Galeffi (2009) convida o ser a olhar o mundo presente a partir de outras possibilidades pelo viés da compreensão que articula o aprender a aprender que surge de uma de-

¹⁵ Expressão que revela o ser humano em sua capacidade de ação e reflexão revolucionária para a transformação radical do mundo. O homem como um ser inconcluso em seu quefazer (ação e reflexão) age constantemente criando e recriando o mundo, assim, expressa sua capacidade inserção crítica e libertadora à realidade opressora, de modo a transformá-la. (FREIRE, 1975)

cisão própria e apropriada de autoconhecer-se. Tendo-se como fundante o conhecimento quântico – no contexto de uma base ontológica do que é-ser.

Galeffi (2009) expressa que toda decisão é desconcertante por incomodar o ser de uma estabilidade já constituída, e lançá-lo num turbilhão de acontecimentos instantes que o projeta em possibilidades construídas de maneira co-responsável.

Afinal de contas o que é aprender a aprender? É o mesmo que “aprender a ver e não-ver, a falar e a calar, aprender a pensar e a não pensar, aprender a viver-junto e a não-viver-junto, aprender a fazer e a não-fazer, aprender a ser e a não-ser”. (GALEFFI, 2009, p. 222) O aprender a aprender como nascimento quântico ontológico, convida o ser a investigar-se na totalidade conjuntural, investigar o outro, investigar o mundo. (GALEFFI, 2009)

A disposição a aprender a aprender é o que torna o ser responsável e co-responsável pelo acontecimento do ser-sendo-no-mundo-com. Sendo um aprender que só se aprende no aprendente. Galeffi (2009) declara que o aprender a aprender abrange o ser em sua totalidade conjuntural. Este aprender é denominado de *atitude filosófica*. A atitude filosófica é atitude aprendente radical, sendo própria do campo polilógico.

A avaliação polilógica é deixar o outro seguir o caminho de sua vida. Longe de paradigmas burocratizadores e meramente formalistas, numa regularização que na maioria das vezes conduz a classificações, exclusões e evasões no âmbito escolar. Em vista disso, busca-se superar essa estadia avaliativa baseada no modelo regulador da repetição-assimilação – selecionando aptos e inaptos por meio de exames e provas.

Assim a avaliação galeffiana concebe o outro em sua diferença comum-pertencente, estando num processo de desenvolvimento humano singular, plural e comum. Com isto, a avaliação polilógica transdisciplinar configura-se como sendo *atitude investigativa fenomenológico-hermenêutica*, uma atitude eminentemente filosófica.

Na trilha semiótica da filosofia galeffiana constrói-se tramas que configuram o avaliar numa dialogia polilógica transdisciplinar. A partir da analítica fenomenológico-hermenêutica Galeffi (2009) indica o caminho epistemológico ao avaliar transdisciplinar.

A atitude investigativa fenomenológico-hermeneutica é ação construtora dos sentidos implicados - atitude de semear o ser em sua disposição para o conhecimento implicado do ser-sendo-no-mundo-com. Na perspectiva da fenomenologia, este termo é formado a partir da junção das palavras feno e Lógos, o feno quer dizer “o que aparece a quem o percebe”, já o Logos, “discurso, linguagem, verbo”. (GALEFFI, 2009, p. 223)

No que tange a hermenêutica, Galeffi (2009, p. 223) pondera que *Hermeneuein* - Interpretar; *Hermenéia* - Interpretação; *Hermeneuta*- Interprete, estas expressões derivam de Hermes – o deus mensageiro. O pensador afirma que a hermenêutica é a arte de interpretar, assim como também a arte da comunicação de acontecimentos. Como ciência do sentido implicado leva em consideração a identidade, a diferença, o comum-pertencer.

Assim, tanto a fenomenologia como a hermenêutica são fundamentos epistemológicos do avaliar polilógico transdisciplinar, no âmbito de uma compreensão articuladora dão conta de um avaliar como a atitude filosófica.

A própria atitude aprendente é atitude filosófica, num contexto avaliativo refere-se ao cuidado de si mesmo, do outro e do mundo. Esta atitude é acolhedora e cultiva a *disposição de querer-ser* inserindo-se a dimensão do duvidar de si mesmo, do outro e do mundo, na busca por autoconhecer-se. A *disposição de querer-saber*, concebendo a si mesmo, o outro-de-si, e o mundo evocando a criação de um ser-livre-com.

A *dialogicidade* num contexto de um partilhar do ser-sendo-no-mundo-com procurando o pertencer à comum unidade. A *afetividade*, diz com relação ao amar a si mesmo, o outro-de-si e ao mundo efetivando o pertencer à vida. E a dimensão da *atentividade*, na busca por ultrapassar-se transcendendo o tempo-espaço de si mesmo, do outro e do mundo. (GALEFFI, 2009)

Desta maneira, a atitude filosófica ou aprendente põem em obra a transformação dos indivíduos no sentido de ser um movimento plasmador de processos aprendentes. Como uma edificação construída para ser habitada pelo próprio ente que a construiu.

4.2.1 Relação avaliador, avaliado e avaliação na Educação Infantil

Como se pode ver por meio da concepção galeffiana o avaliar crianças na educação infantil surge como o ter amizade, ter afeto, ter estima valorizar o outro, acolher a diferença, corresponder ao outro, valorar o que vale, reconhecer, potencializar, dialogar, partilhar, ter amor. Dessa maneira, o próprio filósofo questiona o “quando já se viu algo como ter amor no processo avaliativo instituído?” (GALEFFI, 2009, p. 290)

Assim, de acordo com Galeffi (2009, p. 229) “o avaliar pressupõe uma tríade: Avaliador, Avaliado, Avaliação”. Esta é uma relação dialógica de agentes que funcionam de modo construtivo, em que ninguém é excluído do processo de florescimento aprendente.

O que se pretende nesta perspectiva avaliativa, não é a adequação da criança a um modelo pré-estabelecido e formalizado, mas sim a efetividade de seu florescer singular. E como diz amplamente o filósofo: “... cada um aprende na medida de sua expansão e de sua conexão com suas circunstâncias existenciárias. Cada um é holograma da totalidade vivente em seu próprio e único lugar”. (GALEFFI, 2009, p. 229)

Neste processo, a dimensão triádica: Avaliador, Avaliado e Avaliação, passa por transformações conceituais. A avaliação é reconhecida como sendo o processo, assim, ela é o “ato ou efeito de valorar, valor determinado pelo avalista. (...)” (GALEFFI, 2009, p. 230) Já o avaliador é o agente que estima, reconhece a valia, estima o valor do avaliado buscando um processo alter e autoavaliativo. E o avaliado é o agente que se deu determinado valor, estimado em seu jeito de ser, analisado em sua valência. Entretanto, qual é o valor que deve ser construído no processo avaliativo?

Galeffi (2009) analisa que o valor a ser construído pertence a uma tradição histórica. Na valoração também há história. Avaliador e avaliados estão envolvidos em determinado modo cultural. Assim, é preciso reconhecer a implicação do indivíduo em seu lugar único, nascente de modo próprio e apropriado, o qual necessita tornar-se apropriador.

O aprender a qual se está implicado o avaliar polilógico diz respeito a

individualização da criança que ocorre na relação consigo, com o outro e com a totalidade do Mundo.

Ao realizar a ressignificação do conceito de avaliação, é necessário também reconhecer que no contexto da escola instituída. Muito do que se tem denominado de avaliação de maneira regular, é proposta de exame classificatório, que segue um sistema monológico e excludente. O que o filósofo chama de avaliação polilógica, é uma outra lógica racional do avaliar, pois, compreende o ente avaliado pluralmente, educando-o para viver a vida vivente. (GALEFFI, 2009)

Ao observar historicamente a avaliação, Galeffi (2009, p.231) diz que quando nasce a escola formal, nasce junto com ela o “modo de avaliar coercivo, autoritário, subordinador.” Esta escola formal é originada da modernidade europeia e dos estados totalitários instituídos ao longo da história. Porém como analisa o filósofo, seus fundamentos são antigos, advindos do período medieval. Da medievalidade toma-se como referência a escolástica. É desta antiguidade que se retira o ideal de moralidade ostentado nas fábulas pedagógicas, e a influência do buscar causar medo, pavor e temor.

Assim, do modelo escolástico, a escola moderna extrai para si o caráter autoritário, inflexível, determinista, baseado na autoridade externa e na relação de subordinação entre mestre e discípulo. Galeffi (2009) pondera que neste âmbito, a avaliação é um julgamento moral severo, que se baseia num dizer autorizadamente. A prova se torna um instrumento de disciplinar de um comportamento moral.

Além disso, a educação neste contexto fundamenta-se na idéia da transmissão de cabedal de conhecimento dogmáticos, e a autoridade daquele que o professa, que jamais pode ser contrastada pelo aluno¹⁶. Além disso, a ainda entra o elemento da punição. As *inteligências contrárias* são punidas e condenadas com severidade tendo seu comportamento associado ao mundo de pecado.

¹⁶ Galeffi declara que o termo *aluno* é de origem latina - etimologicamente significa “criança de peito”. Nesta perspectiva como *criança de peito*, no contexto educativo referido, há uma ausência dentre outras coisas, do cultivar a autonomia inventiva. A pesar do termo originalmente não significar “sem luz” como é comumente propagado, nos moldes estabelecidos por esse sistema, conceber o educando como sendo *sem luz*, diz muito sobre o procedimento e a idealidade pedagógica desse sistema. (GALEFFI, 2014). Informação verbal adquirida numa aula pública do dia 19 de mar de 2014.

Da modernidade, a escola presente, retira a fundamentação na racionalidade como forma de autojustificação. Desta maneira, surge retificando “o modelo autoritário paternalista como a lei da vida social universal. A Razão é a senhora dos destinos humanos. A razão se torna a rainha do mundo, sua legítima senhora.” (GALEFFI, 2009 p. 231-232) No contexto presente, ainda há a predominância do modelo hegemônico das ciências positivas, que determinam a maneira de se relacionar com a Realidade e com o conhecimento – de preferência optam pela mensuração, e pela regularidade do comportamento do homem.

Portanto, urge a necessidade sair desse modelo transtornado de educação, não é mais cabível a manutenção desse sistema opressor numa sociedade formada na base da diferença e da diversidade. O filósofo convida a todos a romperem com esse círculo vicioso da autojustificado pela racionalidade moderna, que considera a prática punitiva, classificatória, excludente como sendo eficaz.

Assim, é necessário começar a desconfiar dessa tonalidade hegemônica dada no mundo-aí como sendo incorruptível. Desconfiar desta armação instituída ao longo de anos, é buscar um pensamento próprio, apropriado e apropriador, é libertar-se das amarras semióticas e entraves simbólicos, e pensar numa nova relação humana que possibilite ao ser-sendo vãos autônomos, criativos, inventivos.

Desta maneira, a Avaliação Polilógica é uma ciência e arte do educar transdisciplinar. O critério da ciência positiva não pode ser a única via de referência no processo de avaliar transdisciplinar na formação do ser-sendo aprendiz. Esta visada não se trata de negar ou criticar a atribuição da ciência positiva na produção tecnocientífica, mas de ampliar a perspectiva para a realização de alternativas dialógicas que comunguem com a emergência humana de geração de seres reunidos e coesos como potências criadoras, em que o ser não seja tido como uma ilha, mas sim um oceano cósmico. (GALEFFI, 2009)

Na educação infantil, é fundamental que no processo avaliativo, o avaliador crie maneiras de registrar o processo de florescimento aprendiz da criança em seu caminho próprio, apropriado e apropriador, sem a intenção de classificar, selecionar ou reter. O avaliador como contemplador analista,

observa a criança na dança do cultivar o ser na linguagem sendo. Este registro pode ser realizado das maneiras mais diversas possíveis; pode ser por meio de desenhos, fotografias, áudio gravações, filmagens etc.

A relação avaliador, avaliado e avaliação é tida como agente dialógico nos diversos níveis de experiência humana. (GALEFFI, 2009) O ser humano vive valorando a si, ao outro, ao mundo; o ser humano valora sistemas, relações, atividades etc. No contexto escolar, o valorar o ser aprendente, serve para que o educador realize também uma autoavaliação de sua prática pedagógica para redirecionar suas atividades de acordo com as necessidades aprendentes do indivíduo e do grupo que ele está lhe dando. Ao valorar o educando o principal objetivo do avaliador deve ser o de fazê-lo avançar nas suas múltiplas direções e possibilidades aprendentes.

No âmbito escolar, o avaliador aparece como um artesão em sua arte de educar. O Avaliado se presentifica como agente de seu processo projeto de construção ontológica de maneira própria e apropriada. Deste modo, é preciso minuciosidade no trato com as Diferenças de cada um. Esta se trata de uma Diferença que em sua origem é uma igualdade.

4.2.2 Base na diferença como diferença

É importante ressaltar, que na relação Avaliador, Avaliado e Avaliação no contexto do avaliar polilógico transdisciplinar não se valoriza a comparação e sim o reconhecimento da diferença de cada um. A “diferença como diferença é o fundante ontológico para a construção de uma avaliação trans-formativa polilógica na abertura de um projeto processo transdisciplinar”. (GALEFFI, 2009 p. 219)

A diferença como diferença é o articulador da ação radical de acolhimento às singularidades e pluralidades no processo avaliativo polilógico. Tendo como base o autoconhecimento, as teorias da complexidade e simplicidade, da diferença ontológica entre ser e ente, a coexistência entre diferentes níveis de Realidade e percepção, a lógica do terceiro incluído.

Deste modo, defende-se a soberania do outro em formação como sendo

um indicativo de potencialização do ser-sendo. Assim, avalia-se o outro em sua historicidade própria. O indivíduo está imerso num contexto histórico-cultural e social, possuindo modos de vida e formação que produzem diferenças. Muitas das vezes a escola deixa de considerar o elemento da diferença constitutiva do ser, e age de maneira homogeneizante, uniformizante, padronizadora, esta ação gera inúmeros transtornos no tempo-espaço escolar, dentre elas pode se destacar a evasão escolar, que é um acontecimento frequente principalmente no âmbito das camadas mais populares. (ESTEBAN, 2002)

As crianças das classes populares são as que mais são vítimas de processos de exclusão no contexto escolar. São encaminhadas ao fracasso escolar, que por sua vez são conduzidas ao fracasso social. A escola, na maioria das vezes, ainda acha-se incapaz de lidar com as diferenças. As relações estabelecidas nesse espaço, na maioria das vezes são excludentes e antidialógicas. (ESTEBAN, 2002)

A polilógica, a transdisciplinaridade, a complexidade dentre outras bases epistemológicas, sinalizam outras possibilidades de compreensão do processo avaliar. Faz-se necessário ampliar a reflexão sobre essa nova maneira de avaliar concebendo-a como fundamental para os processos de transmutação no âmbito escolar.

Sabe-se que os modos de avaliar dependem da cultura instituída de maneira tradicional. Porém, o pensamento galeffiano vem mostrando que é possível propor um modo de avaliar que busque a realização de uma “educação humana voltada para a pluralidade de potências vivas, o que significa uma nova forma de cuidar e cultivar o ser humano em sua liberdade de ser.” (GALEFFI, 2009, p. 225)

Sabe-se que na cultura atual, o processo escolar foi constituído sob o prisma, dentro outros, do paradigma positivista, em que predomina a modelagem de uma ciência experimental com seu caráter majoritariamente classificatório, regulador, fundando-se numa cientificidade que ostenta a gama de dominação ideológica, cuja tendência é a aguda seleção e a ampliação da exclusão social.

Compreender estes processos é fundamental para se pensar além dos limites instituídos, que demandam o desenvolvimento de uma outra atuação avaliativa, que esteja atenta aos conflitos, contradições, fragmentações, que

constituem o cenário escolar cotidiano, buscando acolher o valor do outro em sua diferença.

A transdisciplinaridade no âmbito da avaliação escolar envolve a compreensão comum da igualdade originante: a diferença como diferença. (GALEFFI, 2009) Portanto, há a crescente necessidade de se buscar cada vez mais aporte teórico e metodológico na base do avaliar a partir da diferença como diferença.

4.2.3 Técnicas e Instrumentos

As técnicas e instrumentos no âmbito do avaliar polilógico apresentam um projeto sustentável para a vida humana e suas relações de comum pertencimento à totalidade. As técnicas avaliativas na seara do avaliar polilógico são procedimentos de aprendizagem, cujo sentido do movimento é a construção de ações formativas, que visam abranger os meios de desenvolvimento humano autônomo, inventivo e criativo.

A técnica é o desenvolvimento da arte do avaliar. (GALEFFI, 2009) Nesta medida, as técnicas são conduzidas por aprendizagens continuadas, pois dependem da prática. A prática é a configuração da técnica. Com isto, torna-se possível projetar instrumentos de ação e modelagem educacional no âmbito da formação do ser aprendente.

Os instrumentos são elementos próprios da produção de cultural. A instrumentalidade compõe a avaliação polilógica, está disposta como meio de destacar o caráter diverso desta perspectiva avaliativa.

Ao analisar o regime de avaliação na educação disciplinar, percebe-se que esta majoritariamente busca avaliar a assimilação de conteúdos, a partir da repetição de um modelo dominante. Esta avaliação monológica dominante, tem foco na competitividade entre os educandos e a subordinação dos mesmos, por meio da obediência às regras externas.

Neste regime, a avaliação da aprendizagem age como um exame técnico, ou seja, busca-se apenas medir conteúdos retidos e assimilados por meio da memorização mecânica, sem apropriação problematizadora de

saberes e conhecimentos. Os conteúdos na maioria das vezes, não passam de retalhos da realidade, desconectados com a totalidade. Cenário próprio de uma educação bancária.

As técnicas da Avaliação Polilógica Transdisciplinar realizam-se no cultivar: a cooperação entre os educandos, a autonomia e a criatividade do ser aprendiz. O sentido desta visada é resgatar o mundo da vida-com seguindo a criteriologia do ver/sentir, pensar/julgar, viver-junto, fazer/realizar; evoca-se o ser-sendo-no-mundo-com em sua irrepetibilidade, diferença e diversidade.

A partir disso, busca-se o fazer-aprender a ler, fazer-aprender a julgar, fazer-aprender a falar, fazer-aprender a escrever, fazer-aprender a ver, fazer aprender a pensar, fazer-aprender a viver-junto, aprender a fazer.

Os instrumentos da avaliação polilógica são as palavras e as coisas, o pensamento e a ação, dispostos na sensibilidade artística. Desse modo, são o: “fazer-falar, fazer escrever, fazer ouvir, fazer sentir, dialogar, acolher o singular como plural, reconhecer a diferença, saber-sentir, saber-pensar, saber-ser-com, saber-fazer atuam como instrumentalidade do avaliar polilógico”. (GALEFFI, 2009, p. 237)

O filósofo Galeffi (2009) pondera que todo instrumento tem o sentido de operar e modelar a forma formante, sendo à maneira de atuação dessa expressão. Assim, para se pensar a redefinição do sistema escolar vigente, é necessário a reconstrução da maneira de se encarar a própria Realidade em sua totalidade.

4.2.4 Critérios e Indicadores

O exercício do avaliar polilógico tem como resultado a concretização vivencial da possibilidade que se está em construção: o avaliar como ato de aprendizado amoroso do ser-sendo-no-mundo-com. Este encontra-se estruturado em quatro campos complementares e ligados um ao outro: o ontológico, o epistemológico, o ético e o estético. Os critérios são campos do avaliar polilógico que permitem esclarecer o que se deseja valorar. E os indicadores testificam que existência do critério.

No campo ontológico tem-se o *autoconhecimento* que é movido pela intuição fundamental e o sentido de interno de totalidade, provocando o sujeito a aprender, a saber ser, a aprender a aprender, a querer-ser-sendo. No campo epistêmico, tem-se como foco o *conhecimento do conhecimento*; movido pela inteligência articuladora e mediações significantes, que produzem o aprender a pensar, aprender a conhecer, o querer inventar.

Já no campo ético encontra-se a efetividade *do conhecimento do ser-sendo-com-outro-no-mundo*, âmbito movido pela afetividade como amor de si e no outro de si, resultando em aprender a ser-sendo-no-mundo-com, querer amar o outro de si, bem como a si. E no campo estético busca-se o *conhecimento do saber-fazer*, movimentado pelo vigor no fazer com sentido. Produzindo, desta maneira, o querer obrar e o querer fazer como arte.

Os campos do educar transdisciplinar formam uma unidade indivisível na ambiência do ser-sendo e estruturam o fenômeno humano em cada individuação original. O que importa neste processo é a totalidade do ente, que ao estender-se a ser-sendo co-nasce quanticamente. Este acontecimento amplia o horizonte do filosofar e educar no contexto presente. Pois, implica em provocar o ser à disposição aprendente radical.

Estes quatro critérios estendem-se no âmbito polilógico do ser-sendo-no-mundo-com fluindo afetivamente, conceitualmente, eticamente e poeticamente. Dessa maneira, os critérios da avaliação polilógica neste âmbito são: afetivo/amar por princípio – visa o aprender a ser próprio; conceitual/pensar com rigor – objetiva a radicalidade aprendente; critério ético/ agir com justiça – intenciona o aprender com outros; e o critério poético/ fazer como arte projeta o aprender fazendo apropriadamente. (GALEFFI, 2009)

A avaliação polilógica pretende avaliar avaliando-se o ver, o pensar, o viver junto e o fazer, estes são imagens-símbolos, que compreendem o plano sensível, o plano ideacional e o plano poético. No plano sensível, além do ver, pretende-se avaliar avaliando-se o sentir, o perceber. No plano ideacional, além do pensar, o conceber, o conceituar. No plano ético: o ser-com, o viver-junto, o falar. E no plano poético: o fazer, o construir, o escrever. (GALEFFI, 2009)

Os critérios anunciam a existência de indicadores. Os indicadores desdobram-se em: corpo (imagem corporal, vitalidade, sensibilidade...), mente

(conceitos, conexões, definições...), outro (afetividade, relação, empatia, antipatia...) e autor (realizador, empreendedor, construtor, fazedor...). Cujo seus sentidos são o conhecimento de si e do outro, a partir da autoavaliação e da alter-avaliação.

Estas são registradas por meio de intensidades vivenciais (alta, média, baixa), que buscam compreender o devir do ser-sendo como estando no fluir incorrigível. Assim, registra-se os processos alter e autoavaliativo como maneira de fazer-avançar o ser-sendo aprendente.

Estas dimensões concebem o ser-sendo como projeto e processo. No âmbito do projeto, imprimi-se o ser-sendo em sua temporalidade (futuro, passado, presente) e espacialidade (aspiração/horizonte, modulação/situação, ação/ato e sentido). Na instância processual, visa-o como projeto-sendo (dedicação, apropriação, acontecimento), cujos efeitos são transpessoais, pessoais, interpessoais.

4.2.5 Capacidades, Competências e Habilidades

O cuidado com o florescimento humano em todas as suas dimensões e possibilidades implica em procurar desenvolver dinâmicas de aprendizagem focando em capacidades, competências e habilidades polilógicas e complexas. Nesta perspectiva, o filósofo compreende o avaliar transdisciplinar como polilógico, polifônico e polissêmico, abarcando vasto campo de habilidades e competências cognitivas e operativas.

O valorar o que se tem adiante empreendido pelo pensamento galeffiano requer novas criações, novas ideias, novas configurações que compreendam o ver, o falar, o escrever e o fazer de forma singular e plural. Assim, projeta-se também a triunidade avaliativa, reunidas nos termos: capacidades, competências e habilidades.

No movimento da mente, da vida e da matéria, o aprender a ser-sendo na totalidade conjuntural em seus diferentes níveis de Realidade, reúne capacidades (poder ser), competências (saber ser) e habilidades (aprender-fazer-ser). Assim, há a dependência de um fator em relação ao outro. Galeffi

(2009) diz que sem potência não pode haver ser, sem o saber não pode haver competência, sem aprender-fazer não pode haver habilidade. Desse modo, a triunidade se abre a uma polilógica accional.

Evoca-se a ação de poder, de saber e de aprender a fazer, que como capacidade, competência e habilidade reunidas projetam um único feixe: um aprender que é um poder, que é um saber e um fazer.

No âmbito da triunidade do aprender, as capacidades se desdobram no: poder ser, poder conhecer, poder sentir, poder fazer, poder viver-com. As competências em: saber conhecer, saber sentir, saber fazer, saber viver-com. E as habilidades: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a sentir, aprender a fazer, aprender a ser-com.

Nestas instâncias o pensador utiliza a gramática projetada no século XXI com a intenção de reunir esforços na direção de um projeto humano fundado no afeto, na aprendizagem compartilhada, na sustentabilidade da vida humana e suas relações de comum-pertencimento à totalidade no âmbito comum e no específico.

As triunidades aprendentes no âmbito da avaliação polilógica permitem ao ser-sendo o conhecimento de si-mesmo, que implica em saber conhecer-se; o conhecimento do outro, que envolve o saber indagar; o conhecimento da vida, que traz a visão da necessidade do saber partilhar e o conhecimento do mundo que implica no saber-fazer.

4.3 A AVALIAÇÃO POLILÓGICA TRANSDISCIPLINAR NA SOCIEDADE PRESENTE

Ao escrever a nova Paidéia filosófica, o filósofo Galeffi (2001) projetou o novo cultivar da espécie e entidade humana pelo viés da superação das fragmentações, disciplinarizações desumanizadoras que cerceiam do homem as suas possibilidades de ser-sendo. Enquanto criador da avaliação polilógica, o pensador, sabia da vasta complexidade da modulação teórica e metodológica, assim tratou trazer a lume as limitações e impedimentos do

contexto social ao tentar se vivenciar e experienciar as novas possibilidades.

O filósofo criou esquemas conceituais para expressar estes fatores. A partir deles, Galeffi (2009) aponta que: a avaliação polilógica pressupõe uma sociedade de iguais; a avaliação polilógica não comparativa e sim inclusiva; a avaliação polilógica não é seletiva e sim formativa; a avaliação polilógica pressupõe uma compreensão múltipla do ser humano; avaliação polilógica não é cumulativa e sim rasgante; avaliação polilógica compreende o erro como parte ativa do processo aprendente; e que a avaliação polilógica não atende a exclusão e sim a diferença como diferença.

O filósofo Galeffi (2009) não nega a avaliação reguladora vigente, e sim afirma a possibilidade de mudar a forma de regulação a partir de uma visada polilógica transdisciplinar. Sabe-se que o regime avaliativo vigente no contexto escolar, na maioria das vezes, serve de manutenção a ideologias opressoras, baseia-se na competitividade cognitiva, os conceitos operativos na maioria dos casos são voltados ao mercado de trabalho, a assimilação de sistemas linguísticos estão a serviço de normas formais.

Nesta avaliação monofórmica, percebe-se que às competências funcionais são específicas e isoladas. Há a tendência da repetição do padrão formalmente estabelecido, conseqüentemente há a negação da diferença como diferença, dando-se destaque ao diferente da diferença, em que desrespeita as potencialidades do ser condicionando-o a submeter-se à invasão cultural.

Sabe-se que o sistema avaliativo monofórmico serve ao modelo de dominação política dos poderes competentes, por meio dele gera-se seleções e classificações e por conseqüência a exclusão escolar e social. Assim, sustenta-se as desigualdades sociais, onde as relações sociais permanecem sendo de dominação, manipulação e opressão das camadas mais populares.

A avaliação no contexto escolar deveria ter outras funções, buscando ultrapassar esse sistema de exclusão e desconsideração do diferente. Galeffi (2009) propõe o avaliar polilógico transdisciplinar concebendo o indivíduo como ser total, múltiplo, dialógico e polilógico, imbuído de potencialidade, capacidade e habilidade de ser-sendo. A partir de sua disposição de ser-sendo opera-se às transmudações nas relações desarmônicas desde si, por meio do autoconhecimento como empoderamento ontológico para a emancipação da consciência humana.

Assim, a Avaliação Polilógica Transdisciplinar também convida “à instauração do exercício de reconhecimento e identificação das dimensões aprendentes do ser humano que requisitam avaliações diferenciadas.” (GALEFFI, p. 220) Desse modo, reconhece-se as várias dimensões aprendentes do ser-sendo, em que não se tem um modelo ideal a partir do qual se busque medir ou quantifica, porque este processo avaliativo se amplia no florescimento das infindáveis possibilidades de realização do ser-sendo-no-mundo-com. Para tal tarefa é preciso pensar à formação do ser que decide realiza-la, assim investigar-se-á a proposta de formação do pedagogo-filósofo.

CAPÍTULO 5

ATITUDE FILOSÓFICA E OS SENTIDOS SENSÍVEIS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO- FILÓSOFO

“Ela haverá de ser re-inventada em
suas possibilidades revolucionárias. Isto é um espanto!”
GALEFFI, 2001

5. ATITUDE FILOSÓFICA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO-FILÓSOFO

O termo *educador-filósofo* é usado na proposta galeffiana para indicar a importância de uma formação, sobretudo dialógica do licenciando em filosofia para que sua atividade prática no âmbito educacional seja propriamente filosófica, de maneira que ele se encontre filósofo nos caminhos da filosofia.

A presente pesquisa, que se apropria da proposta galeffiana para pensar o fazer-aprender filosofia com crianças, busca inspiração também na referência do processo de formação de pedagogos, que atuarão como pedagogos-filósofos na educação infantil. Por meio da proposta galeffiana chega-se à compreensão da necessidade da atitude filosófica radical no processo de formação do pedagogo para que ele se encontre subsídios necessários em seu processo formativo de maneira que se encontre apto a filosofar com crianças.

De acordo com o filósofo a pedagogia é uma ciência criadora do espírito. (GALEFFI, 2001) A pedagogia unida ao filosofar se torna uma atividade de investigação formante. Nesse sentido, funda-se a atitude filosófica como uma ação de investigação radical no processo de formação do pedagogo. Este procedimento é fundamental para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica criativa, inventiva, autônoma.

A atitude do filosofar na formação do pedagogo é o que dará acesso à possibilidade da construção de um pensamento próprio, apropriado e apropriador, de maneira que o indivíduo construa suas idealidades, saberes, conhecimentos, culturas estando nos caminhos de sua própria filosofia pedagógica, fruto de uma autonomia inventiva.

A atitude filosófica se inicia pela reflexão existencial e epistemológica do acontecimento humano. Esta é uma ação de busca pelo autoconhecimento na relação do ser-sendo-com-outro-no-mundo, fundamental para que se prossiga no caminho da atitude filosófica de investigação radicalmente apropriadora. Assim, no processo de formação inicial do pedagogo-filósofo, filosofar é o caminho do aprendizado próprio, apropriado e apropriador do acontecimento do ser-sendo-no-mundo-com.

O docente da educação infantil que decide fazer-aprender filosofia com crianças numa compreensão poemático-pedagógica, torna-se pedagogo-filósofo, e precisa aprender a ser-sendo propriamente - investigando o *quê* das coisas, investigue também os próprios pensamentos favorecendo o florescimento de uma prática dialógica, que tem como foco o aprendizado do pensar capaz de articular – o aprender a aprender - com a seriedade de uma criança ao jogar. (GALEFFI, 2008)

O que está em pauta nesta atitude filosófica - é o exercício fenomenológico apropriador das possibilidades autopoéticas (autoprodutivas) de cada singularidade. De maneira que a atitude do filosofar provoque a criação de uma linguagem própria do pensamento. Até porque a filosofia galeffiana compreende o filosofar como algo inerente a todos os povos da humanidade. Assim, não é preciso filosofar apenas a partir do grego ou do alemão, enquanto se tem múltiplas possibilidades de assim o fazer.

Assim, o caráter da atitude filosófica na formação do pedagogo-filósofo toma os rumos da autopercepção, da autocompreensão, da autolocalização como busca do autoconhecimento, isso imerso numa dialogicidade que permita a construção do sentimento de pertença sócio-cultural. Como se pode abstrair da filosofia galeffiana, no processo de formação inicial do pedagogo-filósofo ao invés de se ensinar história da filosofia, é preciso se privilegiar o aprendizado do pensar apropriador, apropriado e próprio. Provocando o pedagogo a autonomia inventiva e a criatividade.

Este trabalho requisita considerar o pensar sobre os próprios pensamentos, tendo como base a atitude aprendente radical. Nesta dinâmica o filosofar precisa ocorrer na perspectiva do saber que é um saber do não saber - um sem fundamento que se estende sobre o nada. Este é um acontecimento fundamental para o aprendizado daquilo que é extraordinário.

Assim, é necessário que o ser humano se disponha ao sabor do jogar incansável do devir que é infundável, pelo viés do amor a vida sábia que a tudo reuni no mesmo um. Tudo se torna um com que é um com tudo. O ser humano criador das condições comum da vida sustentável. (GALEFFI, 2008)

O caráter da atitude filosófica na formação do pedagogo-filósofo mostra o ser humano abrangente e totalizador. Esta atividade filosófica compreende todas as dimensões de aprendizagem humana, apontando a maturação da

unidade simbólica da maturidade humana no percurso histórico de existência. A atividade filosófica toca todos os âmbitos da constituição humana, compreende a totalidade corpo-mente-emoções de uma coletividade, desse modo, é por meio dela que os indivíduos podem investigar tanto os próprios pensamentos como formas de comportamento humano no/com/do mundo, além mundo para o mundo. (GALEFFI, 2008)

Desse modo, com a nova Paidéia galeffiana se pode apreender que a atitude filosófica está sempre num devir, a filosofia não se encontra acabada ou concluída nesta ou naquela polaridade de pensamento, ela se renova em cada novo nascimento, é um exercício inconclusível e incontornável. Assim dar-se um salto em direção ao filosofar apropriador, que dialoga com tradicionalidades e ancestralidades diferentes, diversas, múltiplas.

5.2.1 O diálogo na formação do pedagogo-filósofo

No pensamento filosófico galeffiano compreende-se o diálogo como salto dialógico do filosofar próprio e apropriado. Inspirado em David Bonh, Galeffi (2013) afirma que o dialogar está além de uma simples situação comunicativa ou transmissora de mensagens e informações com conteúdos específicos no contexto de uma tematicidade. Como vem considerando seu pensamento, o diálogo constitui-se como o processo de abrir-se ao conhecimento implicado, em que se almeja saber de si no mundo com.

Em Galeffi (2013) os elementos primícios do dialogar são o saber ouvir e falar, saber afirmar e negar, saber aprender e a desaprender, que se constituem como tensores do campo linguístico comum. Nessa perspectiva comunicativa há sempre o transmissor e o receptor como elementos que se intercalam e se distinguem - na filosofia galeffiana isto ainda não é diálogo.

Nesse contexto, como vem analisando o seu pensamento, o diálogo não se limita a transmissão daquilo que já se sabe – o saber, mas sim, implica em tencionar as estruturas do não saber. O não saber toma substanciação por meio da vontade de potência de ser-sendo. Dessa maneira, o diálogo investiga

o encoberto por meio do encontro amoroso. O investigador ao consumir-se no investigado, e se refaz sempre na ação investigante. Esta investigação configura-se no âmbito comum do sentido transdisciplinar do diálogo filosófico.

Galeffi (2013) pondera sobre o equívoco conceitual de confundir diálogo e discussão. O espírito do diálogo é dialógico e cria contextos de dialogia e exige, por exemplo, a autosuficiência. Não se trata de disputar qualquer coisa, ou realizar jogo discursivo do “*eu ganho - tu perdes*”. No diálogo há a participação comum, os homens se encontram para humanizar-se e fazer o mundo amorosamente.

A filosofia galeffiana expressa que experienciar a dialogia não é realizar uma mera produção discursiva ou retórica. Numa experiência dialogal todos ganham. Ora, no movimento dialógico e dialogal os pólos opostos e as diferenças se dão a saber um ao outro, como um encontro profícuo e confluyente.

Assim, o diálogo na formação do pedagogo-filósofo proveniente de uma atitude filosófica radical segue o caminho dialógico e polilógico para que se aconteça o filosofar vivo e criativo. Este diálogo é uma investigação relativa ao que é comum, cuja presença de um mediador monológico e monofônico é dispensada para que haja uma dialogia fecunda. Assim, o principal foco do diálogo é o encontro de seres humanos, não só para dizer, mas para fazer o mundo como uma exigência existencial amorosa.

Desse modo, o diálogo no processo formativo do pedagogo-filósofo necessita ser um acontecimento abrangente e coletivo, salta do disperso para o convergente, conjuga as diferentes linhas de fuga em uma arena comum e partilhada. Muitas pessoas possuem dificuldade de abrir mão de suas crenças e logo procuram se defender ao serem questionadas ou ao sentirem-se ameaçadas.

Estas foram enraizadas por meio do processo de criação no seio da família, seus interesses pessoais, partidários, religiosos e etc. E ao se tocar no campo de suas convicções pessoais isso implica na desestabilização de suas crenças e opiniões sejam elas cultas ou incultas formais ou informais. (GALEFFI, 2013)

Entretanto, o campo das *opiniões subjetivas* em associação ao *senso comum* são o meio de concretude da existência humana. Dessa maneira, o

senso comum é a via pela qual se partilha os vários acervos da experiência humana. De acordo com o filósofo Galeffi (2013) no contexto acadêmico e erudito, também há senso comum. Dessa maneira, no âmbito da ciência, filosofia, arte, política, moral, nutrição, dentre outras, também são comunitárias se gera senso comum.

Segundo a filosofia galeffiana todas as ciências produzem senso comum e há níveis de senso comum. Assim como a epistemologia pode produzir senso comum, o senso comum também pode produzir epistemologia. Diante de um ato radicalmente dialógico desenraizar-se é uma atitude inevitável. O diálogo pode começar no senso comum e atingir um novo senso comum.

O que se pode diferenciar, segundo Galeffi (2013) é que o senso comum próprio a atitude dialógica, se traduz como o equilíbrio entre aquilo que é comum ao grupo, distanciando-se de um sentido meramente pessoal e um temperamento individualista. Em que o principal foco é alcançar uma compreensão articuladora partilhada, no sentido próprio e filosófico do termo, almejando a transformação humana do pensamento de uma coletividade.

Assim, através diálogo propriamente filosófico pode se florescer a possibilidade voluntária de uma construção humana radicalmente fundamentada no irrevogável respeito à diversidade de crenças e opiniões. Em que nenhuma queira oprimir à outra, excedendo sobre ela violentamente. No diálogo não há quem ensina e quem aprende, mas sim a simultaneidade de diálogos amorosos, onde os indivíduos dizem o mundo em comum-pertencimento com ele, de maneira a integrar interesses diferentes e díspares. (GALEFFI, 2013)

Neste diálogo, a própria natureza polilógica, polissêmica e polifônica é manifestada nas circunstâncias existenciais de aprendizagens concretas do pensar próprio, apropriado e apropriador. (GALEFFI, 2008)

Por isso, se faz necessário a presença de pedagogos-filósofos que não sejam meramente repetidores de historiografias hegemônicas, mas que saibam dialogar no aberto com a criatividade e autonomia inventiva, desde seu processo formativo para que se possa potencializar o acontecimento da dialogia com crianças, por meio do deslumbramento poemático.

O pedagogo-filósofo que se almeja na educação infantil, pode vir a florescer, por meio de um ambiente dialógico em que se projete devires altivos

e altaneiros, buscando a restauração da saga poética da humanidade. Num constante fluir, construindo combinações e formas vitais de existência comum e necessariamente consciente de maneira colaborativa, participativa, criativa tomando como parâmetro a extraordinariedade material e simbólica de serendo. (GALEFFI, 2008)

Por isso, é emergente a necessidade de se pensar em políticas públicas que promovam a formação de pedagogos-filósofos na perspectiva da atitude filosófica que também é dialógica e polilógica. Tendo a coragem de projetar novos espaços-tempos de convivência, que visem um filosofar consequente e transformador indivíduo consciente de si, no seu contexto de experiência comunitária, desenvolvendo o pensamento próprio e apropriador numa perspectiva autônoma e inventiva. Em que este educador esteja sempre disposto a seguir aprendendo a fazer-aprender.

5.1.2 A educação filosófica como eixo de conexão de todos os saberes na educação infantil

Em virtude dos processos históricos da modernidade, filosofia e educação e educação se encontram separadas. Esta dicotomia surge como resultante de uma civilização esquizofrenicamente dominante, cujos movimentos tendem a fragmentação e a dissociação, de modo a predominar uma descuidosa inércia geral. Assim, a filosofia encontra-se excluída da educação, e a educação se vê estranha a atitude filosófica. Assim, também, a filosofia distancia-se da atitude filosófica radical.

Entranhados no contexto de modalização disciplinar moderna a Filosofia e a Educação se tornaram dois territórios separados de maneira abissal. No que tange a filosofia acadêmica, esta se dedicou a historiografias filosóficas, pouco de envolvendo a investigação das emergências e das tensões da vida humana presentes em todas as sociedades. (GALEFFI, 2013)

A filosofia galeffiana expressa que a partir da manutenção da dicotomia disciplinar entre educação e filosofia - a filosofia distanciou-se da busca pela vida sábia, pelo desconhecimento da importância da mesma no complexo

existencial. Assim, fundamentou-se a filosofia em pseudos problemas filosóficos, desconectando-se das tensões filosóficas emergentes. (GALEFFI, 2003)

As tensões filosóficas abrem as portas para o encontro polilógico das diferenças; esta confluência de diferenças, dentre outras coisas, dá acesso ao sentimento de indignação pela condição humana dada no mundo-aí, como atitude própria do filosofar. Busca-se também investigar radicalmente as situações emergentes no contexto social, dando-se a conhecer a partir da investigação fenomenológica e hermenêutica na alteridade constitutiva como impulso gerativo de obras na concretude.

A emergência de se conhecer a totalidade das possibilidades humanas é simultânea a emergência planetária, que é por sinal: ecológica, ética, estética, ontológica, gnoseológica, epistemológica, lógica, mística, poética, pedagógica, estando além de meros conceitos engessados desconectados com a complexidade das emergências do mundo presente.

Desse modo, repensar, reformar e reconstruir as bases da educação, iniciando na educação infantil é uma maneira concreta de enfrentamento dos problemas emergentes que afligem a humanidade de forma responsável e sustentável em sua totalidade. Assim, faz-se fundamental pensar o ser em sua formação humana no tempo presente. O que se está em jogo aqui é a questão ontológica do aprender a ser na linguagem sendo. O ser que em seu processo nascente e florescente necessita de base de constituição própria, apropriada e apropriadora.

Esta aprendizagem própria, apropriada e apropriadora de si se dá no mundo-com fomentando-se por meio da atitude filosófica, que é uma disposição a investigação do ser em seu sentido implicado de existência histórica. Por isso é necessário começar o diálogo filosófico com crianças a partir da disposição a investigação dos próprios pensamentos. Para se chegar a isto é necessário construir procedimentos de experimentações de ações que impliquem no movimento de autopercepção de si e de construção e percepção de seu universo simbólico.

Dessa maneira, diversos meios podem ser utilizados para esta finalidade, pois não cabe a um trabalho dialógico uma única modelagem. Assim as diversidades de experiências são inúmeras, mas a busca comum pelo ser

na linguagem sendo é a mesma. O processo de disposição a ser-sendo é realizado no coração e na consciência fenomênica e existencial do ente, e não por decretos, leis estatais ou quais quer coisa parecida. Entretanto, para este acontecimento, é preciso que se tome providencias laboriosas dos meios inteligentes e sensíveis para sua melhor realização e continuidade.

Dentre outras coisas, aprende-se a partir da atitude filosófica como disposição para a investigação radical de todos os conhecimentos e saberes, o ato de interligação das partes de um acontecimento compreensivo, em que a unidade cognoscente e agente da condição do ser humano é comum, universal. Desse modo, a atitude filosófica ultrapassa compartimentos disciplinares, saberes separados, fragmentados, especializados, isolados e inclusive individualizados, pois compreende a complexidade fluxo incorrigível em seus diferentes planos de realidades paralelos. (GALEFFI, 2013) Assim a atitude de investigação filosófica é o eixo conectivo de conhecimentos e saberes.

Galeffi (2013) pondera que o momento que se vive requer o reconhecimento da ação humana global, esforçando-se a ultrapassar a fragmentação da barbárie que se generalizou, visando à afirmação de uma humanidade livre e restauradora de sua própria superação infinita. Dessa maneira, não cabe à filosofia na educação infantil, a tarefa de isolar-se na disciplinaridade e especialização lógica histórica, e sim exercer a função de conectar e interligar tudo o que diz respeito ao sentido comum da compreensão humana que a tudo reuni no mesmo um - o sentimento de pertença à totalidade indivisível. (GALEFFI, 2013)

A unidade na conjuntura abrangente, comum e diversificada da humanidade permite ao ser-sendo conjugar as tensões e as necessidades e trabalhar em prol das emergências humanas, que não podem mais ser enxergadas apenas, como uma questão de uma categoria cultural. Assim, a partir da união e da liberdade de estar sendo no mundo, é que se pode transmutar o mundo em sua totalidade indicotomizável.

A Filosofia na Educação Infantil só pode tornar-se formadora de seres atuantes na linguagem sendo, a partir da presença de pedagogos-filósofos genuínos dedicados ao processo de recriação polilógica do filosofar e educar do ente humano. Mirando a efetividade e a afetividade do exercício rigoroso da

atitude filosófica que é o mesmo que aprender a ver, ouvir, falar, escutar, ler o mundo do sentido. (GALEFFI, 2008)

Assim, é preciso procurar caminhos que condigam com a dinamicidade do instante presente, em que os seres humanos experienciem de modo conjunto a comum responsabilidade do amor a si, ao outro e ao mundo em sua *vidavividavivente*.

O pedagogo-filósofo no filosofar com crianças precisa provocar o aprendizado dialógico radical de uma experiência criativa, inventiva e autônoma, a partir da atividade do aprender a ver, aprender a ouvir, aprender a falar, aprender a pensar, aprender a aprender como maneira de aprender a ser, a sensibilidade estética é fundamental para este acontecimento.

5.2 A SENSIBILIDADE ESTÉTICA E OS SENTIDOS POLILÓGICOS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO-FILÓSOFO

O pensador Galeffi (2012) fala também sobre a formação estética de educadores, para que esta não se limite a manutenção de preconceitos de uma sociedade movida por padrões de beleza ditados pela indústria do lucro, nem se restrinja a idéia da adesão de valores primados por uma sociedade movida pela comercialização de bens que devem ser rapidamente consumidos, nem tampouco se limite a formalismos escolásticos. Mas seja um meio pelo qual se atinja a propriedade do crescimento de cada um, alcançando seu florescimento único.

A filosofia galeffiana apresenta um conceito de estética que garante a abertura poética¹⁷ necessária para a sensibilidade em harmonia com a variedade e a multiplicidade do ser humano. Assim Galeffi (2012) considera que a estética se refere à percepção, a sensibilidade, a sensualidade. Desse

¹⁷ A poética na filosofia galeffiana fala sobre a junção da estética e da ética no processo auto-sócio-eco da formação humana. Assim cada ser-sendo é poeta de sua transformação humana continuada.

modo, este filósofo pondera que a estética na formação do pedagogo-filósofo é o mesmo que referir-se a *sensibilidade humana aprendente*.

Os sentidos e a sensibilidade não são as mesmas coisas. Inspirado na filosofia aristotélica, Galeffi (2006) diz que a palavra sentido indica signos intelectivos, linguareiros, políticos do perspectivismo humanos, sendo o ponto implicação humana de todo vivente, o ser humano desenvolveu os sentidos que constituem os seus modos de ser.

Já a sensibilidade estética indica os modos de ser-sendo, perpassando por todas as experiências humanas. Apesar de sentidos e sensibilidade, conceitualmente serem diferentes, estão em um profundo laço de interligação por meio de acordos da unidade da razão inteligível.

Assim, Galeffi (2006) diz que o ser humano vive pela conjugação das vozes do sentido, nos sentidos e pelos sentidos. Em que o ser humano é possuidor de sentidos que tecem acontecimentos gerativos da vida no contínuo movimento de mudança de suas estruturas e organizações.

Com isso, os sentidos também são a conjuntura do que se encontra sendo, sem os sentidos nada poderia existir, pois os sentidos também constituem o modo de ser nas múltiplas dimensões, estados e níveis de realidade humana. A filosofia galeffiana considera que os sentidos são as estruturas tensivas necessárias ao acontecimento da vida em todas suas dimensões e germinações.

Dessa maneira, pode-se falar inclusive, dos sentidos sensíveis que são as entradas que modelam a forma humana em sua existência própria. A partir dos sentidos sensíveis o ser elabora a sua maneira de se construir e de se mostrar na sua consistência existencial.

Os sentidos não são uma exclusividade da espécie humana, apesar de ser a única conhecida na experiência da condição observadora dos fenômenos implicados com todas as suas consequências próprias e sócio-históricas, pode-se até perceber a existência de similitudes estruturais em todo sistema vivo. Entretanto, os sentidos humanos são diferentes de qualquer outro ente-espécie, pela sua própria maneira de ser-sendo.

Ressoando com o pensamento aristotélico, o filósofo Galeffi (2006) afirma a diferença dos sentidos humanos e dos demais seres vivos são os

sentidos de sua inteligência (*Nóus*), linguagem (*Logos*) e políticos (*Politiké*), estes são os três grandes sentidos do perspectivo humano.

No que tange o sentido da inteligência, é por esta via que o ser humano percebe a sua finitude e infinitude na totalidade vivente. A inteligência é o tronco consistente do ser humano, sendo *uma consciência da consciência e a consciência da inconsciência*. É por ser inteligente que o ser humano tem a capacidade de sentir.

Em decorrência da cultura ocidental moderna, marcada pela tradição racionalista e pelos processos de mecanização dos conhecimentos e objetividades científicas, os sentidos e a sensibilidade foram sempre deixados a parte, não se atribuindo devido reconhecimento. Os sentidos e o sensível ao longo da história aturam como sendo servos da razão objetiva.

A racionalidade que dominou a ciência durante a modernidade deixou de lado toda rama de sentido sensível que perpassa os fenômenos e sua singularidade e comunidade em suas diversas circunstâncias. Desse modo, em um mundo dominado pela racionalidade tecno-científica, a sensibilidade encontrou-se submissa à racionalidade objetiva.

No período moderno ainda, considerou-se que o sensível sendo da ordem da subjetividade, poderia de algum modo, comprometer a nitidez das objetividades das atividades matemáticas e geométricas. Entretanto a sensibilidade é a matéria prima para as realizações cognitivas, inclusive primacialmente das consideradas superiores, tais como ir à lua, construir uma espaçonave e etc. Apesar disso, sob muitos aspectos, ainda não é reconhecida nestes processos da originalidade vivente.

Tudo surge do desejo, e o desejo é um elemento próprio da sensibilidade estética. “O desejo é a origem da origem. O desejo origina. Tudo se mostrou pelo desejo. Sem o desejo não há origem.” (GALEFFI, 2012, p. 68) Desse modo, os sentidos são pensados como uma espécie de composição que fornecem à vivência humana o estímulo sensível fundamental para o acontecimento das configurações da realidade.

Nesse ponto, o pensamento galeffiano expressa que a inteligência sensível forma um meio de compartilhamento integrador que a tudo reúne no mesmo fundamento, que é um sem fundamento, desaguando na possibilidade

de constructos no lugar do universo que é infinitamente grande e pequeno simultaneamente.

Na perspectiva do sentido da linguagem, Galeffi (2006) ressalta que esta, vai além do aparelho formador orgânico, tem a ver com a criação de signos que possam ser reconhecidos num regime comum. Os signos são apontadores, pois estão sempre apontado algo. O filósofo os considera como *denunciadores da linguagem*.

Assim, a linguagem é o incontornável de qualquer regime de significação. Ela é também sentido sem qual nenhum sentido faz sentido. Com isso, a filosofia galeffiana registra que a linguagem é um meio sensível de se perceber, analisar, e de se compreender transitoriedade persistente: do sentido como contraposição, antagonismo, paradoxo, disputa, conjugação, harmonia, superação, veracidade, mentira, afirmação, negação, dialogicidade e etc. Desse modo, é por meio da linguagem que o ser humano experimenta todo tipo de comportamento.

Em relação ao sentido político, a filosofia galeffiana faz considerações a cerca do antagonismo das relações de poder que caracterizam as sociedades históricas organizadas burocraticamente. Por outro lado, a vida na polis diz respeito ao modo de viver socialmente: construindo, projetando-se na pertença do poder-ser incondicionalmente, coligando-se à plenitude do sentido de solidariedade e amorosidade no livre pertencimento a vida.

Desse modo, o sentido político delimita a construção dos valores pertencentes às relações culturais, que são derivadas, dos modos de existir do ser humano formando atitudes e comportamentos da vida nas relações societárias, instância o sentido político permite perceber o sentido ético propriamente dito. (GALEFFI, 2006)

O pensamento galeffiano ainda diz que o sentido político, lida com as questões da memória, disso surge a tensão entre o que é velho e novo, o tradicional e a inovação, entre o tempo cronológico e o tempo instantâneo, entre o presente o passado e o futuro - na existência humana propriamente dita. Assim é preciso reconfigurar as formas de educar o pedagogo-filósofo para que ele aprenda a cultivar a sensibilidade estética e os sentidos implicados.

Com isso, uma educação dos sentidos e pelos sentidos deve ocorrer a partir da convivência inteligente (sensível e afetiva), linguageira (operante,

pensante, falante, confluyente, ouvinte), política (ética da comum pertença antológica). (GALEFFI, 2006) Estes sentidos configuram o lugar dos seres humanos no fluxo existencial como potências produtoras, inteligentes, solidárias, autênticas e cuidadoras da vida comum.

Assim, os sentidos e a sensibilidade na formação do pedagogo-filósofo atuam no âmbito da imanência na coletividade. Este é um ponto chave para se pensar a trans-formação do pedagogo-filósofo, propondo nesta perspectiva, uma educação dos e pelos sentidos e sensibilidades polilógicas.

Nessa medida, pode se considerar a sensibilidade estética como umas das dimensões capitais do modo de ser-sendo. A sensibilidade estética que caracteriza a espécie humana ao longo da história, sob diversos aspetos foi marcada por preconceitos, estereótipos, assim precisa ainda deixar de lado, toda e qualquer ideia pré-estabelecida por modelos dominadores já dados historicamente, os quais se consideram superiores aos demais.

Apesar da luta pelo reconhecimento das diversidades estéticas, ainda há uma propensão a desconsiderar em sua beleza própria e apropriada aquilo que está à margem de um padrão estético eurocêntrico, com se o belo fosse cristalizado na cultura grega, significando apenas um *caso histórico determinado*. (GALEFFI, 2012)

Assim cabe a estética no processo de transformação no pedagogo-filósofo buscar ultrapassar este modelo imperativo ao gênero humano que se expressa como dominação ideológica ao longo da história da ocidentalidade. O primeiro passo consiste em considerar as formas que constituem o modo de ser-sendo-no-mundo-com. Isto se manifesta como um desafio ao educador polilógico.

O ser humano é um ser estético por natureza, isto é, é um ser sensível, portanto a educação estética não é algo que se presta a ostentação de padrões estabelecidos como dominantes, mas sim se revela como algo necessário à existência efetiva e afetiva dos seres humanos. Nesse sentido, por meio da estética a experiência humana realiza-se em sua plenitude.

Tudo que o ser humano vê, percebe é naturalmente sensível - o ser humano é aquilo que ele percebe e sente. Desse modo, o ser humano não é apenas razão discursiva, mas *sensibilidade encarnada*. A materialidade humana é habitação da sensibilidade. (GALEFFI, 2012)

Por que então, sob muitos aspectos, nos moldes educacionais estabelecidos não se dá a devida importância à sensibilidade e à educação dos sentidos? A partir do momento em que se reconhece a dimensão estética na formação docente, começa-se também a reconhecer a multiplicidade da espécie humana em todas suas dimensões e sentidos de ser-sendo-com-outro-mundo. Esta ação é capaz de desencadear e potencializar a ação humana inventiva, autônoma criativa colaborativamente na vida activa.

Desse modo, a educação estética haverá de se orientar por uma polilógica, no sentido de não mais servir à dominação de modelos historicamente instituídos, e sim fundamentar-se no primado na diferença como diferença do ente-espécie-humanidade.

Como se sabe, o sentido sensível estético também se liga ao ético, não devendo servir de paradigma excludente. A estética na formação do pedagogo-filósofo precisa permear pela multiplicidade da experiência humana, e não pela uniformidade de modulações. (GALEFFI, 2012). Para a realização desta visada é necessário desenvolver uma atitude crítica como fundamento, que acione a disposição aprendente radical a partir do acolhimento às diferenças e às singularidades.

A dimensão estética no processo de formação do pedagogo-filósofo precisa também valorizar a efervescência criadora, plural e múltipla das possibilidades de altivez e beleza dos grupos humanos negados ontologicamente, entretanto ricos em tradições celebrativas e rituais próprios.

Pelo fato do ser humano viver num meio cultural marcado pela diversidade e pela diferença, que não é inteligente articular uma educação estética que não contemple em sua dinamicidade maneiras distintas de ser e estar no mundo celebrando a vida. Seja por rituais religiosos, ou artísticos, epistêmicos ou conceituais. Assim, é emergente tratar essas questões no bojo das discussões no processo de formação do pedagogo-filósofo, de maneira a buscar ultrapassar o horizonte instituído, inclusive, na escola regular que tradicionalmente uniformiza e exclui a diferença humana.

Portanto, a estética na formação do pedagogo-filósofo visa estar condizente à diferença ontológica, isso quer dizer que o pedagogo-filósofo terá que desenvolver-se esteticamente a partir de sua singularidade vivente. Isto implica na complexidade da trama de interrelações aprendentes a serem

experienciadas atentivamente na primazia da vida, e não de elementos dados ostentando-se dominadora e hegemonicamente, sem autonomia, criatividade, inventividade e construção de um ser-sendo apropriador e próprio.

Desse modo, é um desafio ultrapassar este paradigma instalado em muitas perspectivas, no processo de formação do docente, que privilegia as limitações mercadológicas, desconsideram as singularidades, desvaloriza a potência criadora do ente em seu sentido próprio, apropriado e apropriador. O indivíduo é levado a alienar-se de si mesmo e a aderir padrões de massificação generalizada que se tem divulgado na sociedade globalizada.

Como ser sensível, o ser humano não pode ficar sujeitado a estes domínios desumanizadores, portanto urge a necessidade de se pensar uma educação que leve em consideração os sentidos sensíveis e polilógicos no processo de criação ontológica, epistemológica, ética, ecológica, gnosiológica.

Assim cultivar e preservar processos de humanização do homem que não dependam puerilmente de exigências mercadológicas. No decorrer destas imediações, urge também a necessidade de se pensar a práxis pedagógica vivida e almejada para os processos de emancipação humana que se deseja construir.

CAPÍTULO 6

PRÁXIS VIVIDA E PRÁXIS ALMEJADA

Isto sempre pressuporá a construção de uma práxis
humana absolutamente revolucionária.
GALEFFI, 2001

6. PRÁXIS VIVIDA E PRÁXIS ALMEJADA

A práxis vivida e a práxis almejada são expressões que afloram no pensamento filosófico galeffiano para indicar a necessidade de uma ação revolucionária no que tange o cuidado e o cultivo da educação humana no fazer filosófico com crianças. Isto implica na possibilidade de subsidiar um espírito criador-sendo. Assim, filosofar com crianças e educá-las é abrir-lhe a possibilidade do advento de ser-sendo.

Galeffi (2001) ressoa com a filosofia aristotélica ao afirmar que o homem é um animal racional, entretanto o pensamento galeffiano considera que esta racionalidade não garante a superioridade do homem em relação aos demais animais, nem as demais criaturas da natureza. Para Galeffi (2012) ao longo da história o que se tem evidenciado, é que a racionalidade do homem tem executado o papel extremamente explorador, destrutivo e autodestrutivo.

O pensamento filosófico galeffiano revela que a racionalidade do homem pode ser encarada como uma espada de dois gumes, perfurocortante ao seu próprio discurso. Ao autointitular-se racional, também é autodestrutiva, pois trata de ignobilizar a própria existência humana.

Ao observar-se o homem pelos seus aspectos biológicos, pode-se se dizer, que este se diferencia dos demais animais, porque é *faber*, isto é, possui a capacidade de saber-fazer, produz coisas e objetos. Esta aprendizagem é movida pela necessidade e não puramente pelo deleite. Ao longo da história, o homem tem evidenciado estas perspectivas, como por exemplo, ao criar uma lança para caçar, ao construir abrigos e moradias, assim como também, palácios, mansões.

No decorrer dos muitos milênios o ser humano vem aprimorando as suas habilidades produtivas, de maneira a elaborar peças cada vez mais sofisticadas. A partir do momento em que o homem passou a habitar na terra sua racionalidade tem se expandido pelas inúmeras direções e sentidos. Assim, a cultura do ser humano expressa-se múltipla e rica em produção simbólica e material.

Ao tomar o cunho histórico, compreende-se que o ser humano possui

um acervo histórico profundamente considerável para fazê-lo enxergar-se como ser-sendo-com-outro-no-mundo. Apesar disso, o ser humano tem se mostrado capaz de muitas atrocidades em seu inacabamento e inconclusão. E por ser incompleto, é que o homem nunca sabe de onde vem, nem para onde se dirige. Assim, o homem como animal complexo, lança-se como ente-espécie de possibilidades, aberto as mudanças e transformações de ser-no-mundo-com.

A filosofia galeffiana, ainda diz que ao seguir a gênese da espécie humana, pode-se perceber a passagem do momento fabril para o momento sapiencial, todavia, apesar de ter se tornado homo sapiencial não deixou de ser faber. A significação homo sapiens, mostra-se como ambígua, pois tanto pode se referir à capacidade humana de falar e significar eventos de maneira simbólica, como também para apontar sua capacidade de executar planos terríveis e feitos diabólicos. Assim, ao referir-se ao homo sapiens, é inapropriado fazê-lo, enfatizando apenas em sua capacidade de intervir nos processos da natureza e da produção do conhecimento.

Para o pensador, no processo de mudança de faber para sapiens, o que ocorreu foi apenas uma mudança de procedimento que pode ser percebida no próprio âmbito da sedimentação das culturas. Por meio deste fenômeno, o homem passou a ser mais reflexivo, o que permitiu que ele arquitetasse novas maneiras de significar o mundo a partir de procedimentos simbólicos cada vez mais complexos. Desse modo, diz Galeffi (2012, p. 504): “O homem descobre o mundo das ideias – produz ciência.”

O processo de produção de ciência também caracteriza o momento faber. Este estado trata-se de uma modalidade produtiva que se utiliza da inteligência inventiva e da memória cada vez mais habilidosa, de maneira, que quando o homem alcança o estágio sapiens, não abandona os antigos conhecimentos do estágio faber. Assim, ocorre o desenvolvimento da compreensão simbólica das relações e das coisas. Neste momento primevo, o homem revela os seus primeiros instantes como vontade de ser.

Porém, tal vontade de ser ainda é bárbara, sendo uma encarnação de um processo revolutivo genético-cultural originado de uma peleja entre forças opostas e dispaes. Assim, na barbárie primeva experiencia-se a ausência de uma sedimentação cultural, e o emergir da guerra pela potência vulcânica.

Neste contexto, o processo comportamental dos grupos é caracterizado por guerras e conflitos, e pela necessidade do suprimento material. As necessidades básicas constam em comer, beber, dormir, fecundar, habitar e estar seguro contra o inimigo natural. Características comuns a outros animais. Já nesses primeiros instantes, como expressa o pensamento galeffiano, pode-se perceber a eclosão da vontade de ser, que vai organizando-se por meio dos mais apitos a lutar e a dominar.

Galeffi (2001) diz que de maneira curiosa, a *vontade de ser*, vai arquitetando-se no homem a partir da força militar. Nesse ínterim, a vontade de ser, é confundida com vontade de domínio. E os povos que possuem maior organização bélica sobrepuseram-se aos menos organizados. O filósofo pondera que da perspectiva da história das civilizações, o processo de desenvolvimento cultural destrinchou-se através de guerras violentas e fratricidas, de maneira que os seres humanos desenvolveram valores mais complexamente espirituais por vias desarmônicas e guerrilheiras.

Desse modo, Galeffi (2001, p. 505) expressa que "... a guerra é vulcão eclodindo das profundezas do mundo, em busca de novos vales." Isto leva a entender que desde o processo das sociedades históricas, há a perduração das guerras. Na ordem natural dos eventos das sociedades primeiras, houve eclosões de potências brutas pelas oscilações de implosões e explosões, recolhimento e expansões, por períodos de atividade e repouso.

Dessa forma, em meio a sincronias e complexidades, por volta do século VI a. C em várias partes do mundo surge um fenômeno cosmológico significativo que floresce de maneira a abrir a interpretação do humano ao deslumbramento da totalidade conjuntural do todo, do ente *des-velado*.

Assim, o pensamento filosófico galeffiano cria a imagem da clareira luminante. Em que em meio a uma mata selvagem e sombria surge uma luz para conduzir a humanidade do homem – a clareira. De fato quando tudo está escuro é sinal de que a qualquer momento pode raiar a luz. Diz Galeffi (2001, p. 505) "No meio de uma selva escura e tenebrosa, de uma longa noite de barbáries vulcânicas, de convulsões gástricas enormes – afinal, não deve ser fácil digerir as próprias crias - , alguns descortinaram *clareiras*".

O surgimento da clareira acontece desde o ocidente com os filósofos tidos como originários, ao oriente com pessoas, tais quais Buda, Lao Tzé,

Confúcio. A clareira é a filosofia. A filosofia como busca pela vida sábia, vem orientar o caminhar do homem à humanidade. Pode se perceber que Galeffi (2001) afirma que alguns *descortinaram clareiras*, isso porque, o fenômeno da clareira ocorreu em meio a guerras, destruições e barbáries.

Isso implica em dizer que em momento algum o ser humano foi só guerra ou só paz, mas que há uma constante luta entre os opostos e harmonia também. Inspirado pelo pensamento heraclítico, Galeffi (2001) afirma que das divergências e das tensões entre os contrários pode surgir a mais bela harmonia. Assim, fazendo uma alusão a clareira, pode-se ouvir o ressoar filosófico galeffiano:

A imagem da luz em seu caminho infinito ao redor de si mesma: o nascimento de todo espaço e de todo tempo-espaço. A natureza do simples. A complexidade do simples. A conjuntura simples / complexo. O simples que se desdobra e se dobra e redobra. O complexo como dobra da dobra do simples. O simples complexo: natureza em espírito, espírito-natureza – também uma grande e única dança! (GALEFFI, 2009, p. 219)

Assim, por meio da figura da luz é traçada a imagem da filosofia – como a totalidade do todo – a harmonia dos opostos. Desse modo, abre-se a compreensão para possibilidade de “*ser-uma-consciência-de-poder-ser-todo-no-mesmo-um-com-outros-no-mundo-sendo – o Vivo, a Vida, o Morto, a Morte; a Morte; o amanhã e o sempre; o de ontem, o de hoje, o de nunca*” (GALEFFI, 2001, p. 506) pelos devires da existência compartilhada. Assim compartilhar a essência de ser-sendo na compreensão poemático-pedagógica – é possuir numa vida de ação - Práxis.

Com isso, mesmo em meio ao turbilhão ardente, a clareira luminosa se faz presente para que se construa o mundo do espírito - o mundo altivo, altaneiro, senhor de si. Desse modo, o sol como aurora do espírito, desponta em seu fulgor matinal, e se estabelece como seu fulgurar de meio dia. E para tamanha clareira e claridade é necessário um corpo condizentemente apto para tal tensão. (GALEFFI, 2001)

Assim se inicia a saga da práxis revolucionária – do nascimento do ser humano livre e conseqüente - que é altivo e altaneiro, porque se encontra consigo mesmo na relação com outro no mundo. Sendo próprio e apropriado em sua singularidade e comunidade, percebendo-se como ente necessário e universal.

Dessa maneira, a práxis na cultura humana é exercida publicamente, na dimensão da consciência da consciência, da singularidade e da comunidade. Na perspectiva da humanidade a práxis é sempre um vir-a-ser. Assim, o pensamento galeffiano questiona o que seria o Ser sem o devir? E o que seria da criança e da semente sem o vir-a-ser? Com isso, a dimensão da práxis na vida humana pode exercer a atividade de manancial vívido de vida ou de permanência na barbárie.

A humanidade coloca-se como um constante devir, a clareira iluminante e poemante abre-se como possibilidade do ser humano vir-a-ser iluminado por luz própria. Um ser-sendo que exerce a sua autonomia, destinado a renascer-se em si mesmo em sua relação com outro no mundo. A luz que harmoniza o mundo na singularidade de cada um e como consciência coletiva.

A dimensão da *Práxis Pedagógica vivida e almejada* no pensamento filosófico galeffiano fundamenta-se na *poiésis* de um fazer que ao fazer reinventa o próprio modo de fazer, que está em acordo com as possibilidades proposta na instância institucional já discutidas anteriormente. Em primeiro lugar ressalta-se a necessidade de se tratar da formação do educador-filósofo como indivíduo único em sua sensibilidade, singularidade, aberto ao próprio sentido sendo.

Assim, a *poiésis* galeffiana percebe-se a relação entre o pedagogo-filósofo, o educando e o meio de formação. Esta relação implica em torna-se tensões e ajustes das tensões - conflitos e alinhamentos dos conflitos no que tange aos aspectos do ser-sendo-com-outros-no-mundo. Em que o ser humano só se percebe como tal a partir de sua relação com outro, com o meio cultural e ecológico levando em consideração a sua historicidade própria e apropriadora.

A *poiésis* galeffiana ressalta o desenvolvimento das habilidades cognitivo afetivas entre educadores e educandos que promoveram o desencadear de produção de conhecimento de maneira não linear. Em que se visa o aprendizado do fazer inventivo, criativo e autônomo. Com isso, ocorra o fazer inventivo para o aprendizado espiritual próprio e apropriado.

A escola é dos espaços tempos de formação da criança, a formação continuada do indivíduo ocorre em diversos espaços, tais como: na rua, na igreja, em casa, na aldeia, na praça, na comunidade, ela sempre ultrapassará os limites dos muros escolares, por isso é preciso que a escola inserida num

contexto social se estenda ao mundo do ser-sendo em sua extensão e profundidade própria; no processo da rede de concretude existencial constituída por dinâmicas múltiplas e complexas, constantemente mutáveis.

Assim, há a necessidade do planejamento pedagógico em cada contexto de experiência viva e instantânea, e não de modulações estanques. Nesse sentido o pedagogo-filósofo terá o desafio de realizar a *dialética ascendente e descendente*. Galeffi (2001) toma a imagem de Zaratustra de Nietzsche e o Mito da Caverna de Platão como metáfora para exemplificar tal feito ao indivíduo que decide fazer-aprender filosofia. O movimento de ascendência é o processo de formação que é simultâneo ao movimento de descendência que é a continuidade da busca por uma práxis revolucionária no âmbito da formação do educando.

Assim, configura-se a jornada laboriosa do fazer-aprender filosofia com crianças, como a busca pelo fazer-aprender a ser na linguagem sendo. Por meio da construção de uma práxis pedagógica criativa e revolucionariamente humana, de maneira a construir continuamente a liberdade de ser-sendo. Em que o local e o global se encontram e se fortalecem mutuamente com ampla participação das diferenças.

6.1 A PRÁXIS ALMEJADA E A EMERGÊNCIA TRIÉTICA PLANETÁRIA

Com a filosofia galeffiana pode-se apreender que a emergência triética global diz respeito ao desenvolvimento ético em sua diversidade e plenitude vivente, implicando num constante esforço do ser humano em tomar para si a responsabilidade do desenvolvimento sustentável ambiental, social e mental, levando-se em consideração a base polilógica do conceber a diferença como diferença.

O reconhecimento da triética humana implica na elaboração de uma práxis revolucionária, isto diz respeito ao ser-sendo em seu modo próprio, apropriado e apropriador, em sua historicidade e habitualidade, enquanto ser consciente e responsável por suas ações, escolhas e decisões, realizando-se como experiência de desenvolvimento autocondutivo. A práxis revolucionária

revela-se como uma compreensão apurada da existência humana em sua busca da totalidade a partir da ação livre e responsável.

No contexto do fazer-aprender filosofia com crianças o cuidado com a emergência triética planetária constitui-se como sendo um dos pilares da educação humana, sendo necessário para o desenvolvimento humano global triético sustentável. Isto é possível por meio da consciência de ser-sendo-no-mundo-com-outros. Em que a triética revela-se como consciência de comum pertencimento a tudo, em seus aspectos ambientais, sociais e mentais.

A tensão entre a práxis vivida e a práxis almejada pode levar o ser-sendo a pensar sobre a condição humana vivida e a que se pretende viver local e globalmente. Nesse ínterim, surge a necessidade de pensar as emergências planetárias do tempo presente para que se possa exercer efetivamente uma práxis revolucionária desde o entorno social (cultural, político, econômico, histórico e etc) ecológico (meio ambiente, nichos ecológicos, a biodiversidade e etc) e mental (subjetividade, sensibilidade, percepção, abstração e etc).

Ao trazer a questão da triética planetária para o trabalho de investigação filosófica com crianças, o pedagogo-filósofo estará lhe dando com a seara da complexidade humana; esta complexidade é formada por sistemas de sistemas. Assim, com a práxis filosófica triética o pedagogo-filósofo propiciará a criança encontra-se num universo cósmico formado por sistemas de sistemas que interagem entre si. Pelo reconhecimento da concepção triética, o ser aprendente reconhece a sua complexidade estrutural. Isto implica que na realização atividades condizentes a vida humana sustentável no âmbito do planeta.

A concepção triética fala sobre o humano em sua vida ambiental, social e mental no sentido da sustentabilidade ética, como expressa Galeffi (2014). A relação entre ética e complexidade se desenvolve no âmbito epistemológico e pode dar acesso à compreensão, interpretação da condição do ser humano como ente-espécie construtor de seu projeto existencial no tempo-espço presente, levando em consideração aquilo que diz respeito além da localidade - a sua globalidade, por meio da triética planetária como motor gerativo destas considerações.

A práxis revolucionária no filosofar deve associar triética de um comum-pertencimento à complexidade inclusive no âmbito epistemológico, para que se

crie um lastro de pensamento por parte do pedagogo-filósofo, que subsidie a sua prática de investigação filosófica com crianças em relação à condição humana em seu processo de construção, desconstrução e reconstrução da plenitude planetária sustentável.

Desse modo, por meio de uma atitude filosófica de investigação radical triética com crianças, desenvolve-se no ser a perspectiva de uma leitura polilógica, polissêmica, multirreferencial e transpolítica, transcultural, complexa, planetária, cosmológica. (GALEFFI, 2014) cujo foco está na comunidade humana em seu modo de ser-sendo-com-outros-no-mundo que vise um desenvolvimento sustentável pleno do ponto de vista local e global.

A questão que se coloca é: por que não realizar uma práxis pedagógica por meio da complexidade de um sentido de totalização com crianças? Porque insistir num modelo fragmentado e linear, falido, que não atende a condição global humana de busca pela totalidade constitutiva num contexto de sustentabilidade? Fazer-aprender filosofia com crianças é buscar ultrapassar fragmentações e simplificações impostas por limites burocraticamente instituídos, por meio da atitude filosófica de investigação radical numa visada triética.

A triética planetária visualiza questões relativas ao comumentencimento humano à totalidade conjuntural - na complexidade de seus diversos níveis de realidade. O ser humano em conflito com os fenômenos internos e externos, subjetivos e objetivos é constituído por três níveis de realidade básicos: macrofísico, microfísico e psíquico. Assim, para o desenvolvimento da práxis filosófica triética, busca-se efetivar a investigação das emergências no contexto presente.

Galeffi (2014) declara que os sistemas complexos não encontram sentido próprio em causas primeiras ou princípios últimos, mas sim no constante movimento de interação entre os organismos que se associam em ambientes autopoéticos (autoprodutivos). Em que os organismos são constituídos por organismos de organismos; organismos são sistemas formados por sistemas de sistemas.

Desse modo, um sistema complexo é um conjunto de partes em conexão, inter-relacionando-se entre si possuindo dinâmicas próprias. Da inter-relação entre as partes constitutivas de um sistema surgem às emergências.

Ao conhecer a maneira de relação entre as partes de um sistema, torna-se possível identificar as suas propriedades emergentes. (GALEFFI, 2014)

As emergências surgem a partir de interação entre sistemas complexos, configuram-se como fenômenos propulsores de processos complexos. Fenômenos emergentes podem ser observados em escalas macroscópicas (seres inanimados), mesoscópicas (seres vivos) e microscópicas (átomos, partículas subatômicas) como diz o filósofo Galeffi (2014). Assim, as emergências constituem a formação ambiental, social e mental.

Trabalhar esta complexidade no fazer filosófico com crianças requer uma atitude investigativa radical, em que o pedagogo-filósofo se torna um observador e um potencializador destes acontecimentos, tendo o compromisso de evidenciar as suas impressões internas, por meio de uma coerência ética de sua convicção práxis.

O filósofo Galeffi (2014) se inspira na teoria de Lupasco, Nicolescu, Guatarri, Morin, desenvolve sua teoria sobre a emergência triética planetária. Para ele o ser humano precisa agir eticamente em três sentidos diferentes e complementares no tange os aspectos ambientais, sociais e mentais.

Na perspectiva da *ética ambiental e sua emergência planetária*, o filósofo fala de um problema que se originou nas civilizações modernas, se encontrando atrelado ao modo de produção capitalista. Diante de um planeta que experiencia a multiplicação do saber tecnocientífico, bem como o crescimento demográfico, é necessário se recriar e reinventar os modos de produção materiais, inclusive imateriais, considerando as orientações do desejo, da inteligência e da sensibilidade humana. Questões estas que estão além do universo escolar, entretanto o insere.

Assim na busca por uma práxis pedagógica revolucionária no fazer filosófico com crianças, incorporar a dimensão ética ao comportamento ecológico é unir forças para a realização de uma práxis autenticamente humana desde os primeiros anos de existência. A criança tem o direito humano de ser desafiada a expandir-se autonomamente, criativamente, inventivamente, pelo exercício da atitude filosófica radical frente às questões ambientais.

No que tange os aspectos da *ética social e sua emergência planetária*, o pensamento filosófico galeffiano diz respeito ao desenvolvimento humano da população humana planetária. O filósofo diz que desde os primeiros momentos

da história, o homem não deixou de alimentar a barbárie e a racionalidade autodestrutiva. (GALEFFI, 2014)

Assim, é preciso repensar o próprio conceito de sapiens referente ao desenvolvimento da própria natureza espiritual humana, visto que além de sapiens, o homem tem se revelado como demens. Sendo necessária no âmbito da práxis pedagógica a fomentação de uma metaconsciência histórica planetária que leve em consideração o princípio ético maior, possibilitando a saída do estado barbárico em que se encontra o ente-espécie humano. Cultivar a atitude investigativa radical levando em consideração a emergência eticamente social com crianças permite a este ser, a sua construção como ser-sendo-com-outro-no-mundo, por meio de processos próprios de subjetivação.

Em relação à *ética mental e sua emergência planetária* Galeffi (2014) fala sobre a propriedade matéria-energia neuropsíquica humana de mediar forças antagônicas, tais como as de homogeneização (macrofísica: coisas e objetos) e heterogeneização (matéria biológica: átomo, molécula), assim como também de potencialização e atualização levando ao estado de equilíbrio. Para Galeffi (2014) a espécie humana está só em seu alvorecer em relação a evolução mental, assim como ente-espécie humano ainda há muito a aprender sobre a mente e sua transrelação com a totalidade vivente.

Assim, é fundamental que pedagogos-filósofos e crianças aprendam a lidar com as antagonias que constituem a matéria-energia em todos os níveis de realidade visando gerar o ser-sendo reconhecido por sua heterogeneidade radical, dando acesso à plena realização espiritual no contexto de seu inacabamento e finitude ontológica. A dinâmica da evolução mental não pode ter um termo final, pois o sentido do existir complexo do ser humano é sempre ultrapassar-se. (GALEFFI, 2014)

Galeffi (2014) considera que a crise triética do tempo-espaço presente, dentre outras coisas, é um resultado da interação da crise na articulação do indivíduo com a sociedade e a espécie. A triética como consciência do comum-pertencimento a tudo compreende a dimensão da responsabilidade e solidariedade com a totalidade vivente planetária que todo ser aprendente no caminho da vida precisa desenvolver.

Assim a filosofia galeffiana chega desenvolver o conceito de transdemocracia para pensar o alcance do estado de plena atualidade dos

direitos universais da pessoa humana. Esta é uma perspectiva para ser pensada pela escola enquanto consciência humana comum, porém enquanto responsabilidade coletiva se coloca para além da escola.

A transdemocracia emerge como uma crescente consciência planetária triecológica, em que seu maior desafio consiste na sustentabilidade triética, em que se ultrapassa limite de soberanias e cartografias. (GALEFFI, 2013) Desse modo, esta perspectiva fica como tessitura para estudos posteriores, para se pensar, ressoando gaffianamente, a possibilidade de uma práxis fundamentalmente transdemocrática no contexto triético global.

Entretanto, desde já, se pode pensar a possibilidade de uma práxis revolucionária, criativa, efetiva e contínua no fazer-aprender filosofia com crianças levando em consideração as emergências triéticas planetárias, que como o próprio nome já expressa, são emergências, não podendo ser negligenciadas no processo do filosofar e educar, principalmente numa busca pelo filosofar radical com crianças na educação infantil para a formação de um ser-sendo-no-mundo-com trieticamente humano.

6.2 A PRÁXIS ALMEJADA NO FAZER APRENDER-FILOSOFIA COM CRIANÇAS: SEM LIMITES, SEM FIM...

Como, então, caminhar para a realização plena de uma práxis almejada no fazer aprender filosofia com crianças perpassando a constituição humana em toda a sua complexidade? De fato, há diante dos seres mais atentos ao tempo presente, um grande desafio que requer destes indivíduos humanos um novo nascimento quântico no próprio seio de existência fática.

A práxis pedagógica como articulação entre teoria e prática, é uma atividade tanto objetiva quanto subjetiva, estes elementos são indissociáveis na atividade comportamental do ser humano. Podendo ser separados apenas num esforço abstrativo. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011) Para Sánchez Vásquez (2011) pode-se ter uma teoria subjetiva sem ter atingido o processo de práxis, como também se pode ter práticas objetivas sem ter atingido o nível de práxis. A práxis é simultaneamente objetiva e subjetiva sendo dependente e

independente da idealidade e da materialidade - tudo isso forma uma unidade indissociável.

Para Galeffi (2009) esta unidade ama a impermanência das formas. Assim pode-se pensar na práxis almejada como sendo uma práxis criativa que está além de modelos traçados cabalmente ou modelo ideal imutável. A própria unidade é vazia de formas, e realiza-se do encontro do múltiplo e do diverso que estão em constante processo de criação e recriação. O encontro do múltiplo e do diverso é favorável à própria unidade. Para o filósofo Galeffi (2009) apesar de não se confundirem, o uno e o múltiplo são os mesmo.

O filósofo Romano Galeffi (1979) pondera que o prático diz respeito àquilo que se exterioriza e toma forma na esfera da experiência sensível, assim é representado pelo polo material ou fenomênico, sendo aquele que é perceptível na experiência humana. Já o teórico diz respeito ao estado interior do sujeito, destacando o caráter intuitivo intelectual, qualquer dado do polo espiritual ou mental. Assim, por meio destas dimensões o pedagogo-filósofo pode-se pensar numa práxis criadora no fazer-filosofia com crianças como aquela que é a ultrapassagem dos limites estanquamente formatados, de maneira a contrariar a odiosidade dominante a tudo aquilo que é livre e criador.

A práxis criativa almejada no fazer-aprender filosofia com crianças é uma construção contínua, expressa-se além de decretos, consiste em ações condizentes ao atendimento do primado da potência humana criadora do espírito autônomo, inventivo, que é também sensível e frágil em sua instabilidade evolutiva.

Desse modo, não há limites nem fim para se pensar possibilidades de práxis criativas no fazer-filosofia com crianças, considerando as dimensões da sensibilidade, da percepção estética, como acontecimento singular e universal a todo ser humano em sua diferença ontológica.

Efetivar uma práxis no contexto escolar instituído a partir do fazer-aprender filosofia com crianças é pensar em transmudações criativas que tornem contextos desumanizadamente opressores em humanos - pelo viés união, da participação, do pronunciar o mundo a partir de ser-sendo. O filosofar e o educar se faz e refaz constantemente na práxis - para ser é preciso estar sendo. Como diz o pensamento galeffiano: pode o ser se mostrar fora de uma linguagem sendo?

O ser-sendo é um ser capaz de atividade práxis no mundo-com. O mundo como consciência que não poderia existir se o ser-sendo não existisse. O ser-sendo é o ser capaz de criar e recriar a sua história, porque está inserido num contexto social com consciência de sua consciência e consciência de sua inconsciência em relação ao seu entorno. É o ser capaz de inventa, reinventar e inventariar o mundo a partir de sua permanente ação transformadora sobre ele.

Como ser de mudança, transmutação e transformação, o ser-sendo é o ser capaz de atemporalizar o tempo sem o fragmentá-lo, a partir da trans-tridimensionalização – passado, presente, futuro se coloca num continuo devir criador e transformador dialogando e interdialogando atemporalmente e polilogicamente com clareiras infinitas.

O ser-sendo é um ser de práxis, por mostrar-se revolucionariamente criador e transformador na realidade concreta do mundo-aí. O ser-sendo anuncia que a história ainda não acabou. Enquanto homens e mulheres estiverem vivos, a luta pela humanização radical continua. A clareira é a luz que orienta esse caminhar contínuo.

A práxis pedagógica criativa no fazer-aprender filosofia com crianças não deve se limitar a tendência de privilegiar somente uma inteligência objetiva, em detrimento da sensibilidade e do corpo que são dimensões estéticas criadoras de percursos gerativos poemáticos extremamente necessários ao tempo e espaço presente, sendo fundamentais ao afloramento do aprender a ser.

A práxis no fazer-aprender filosofia dispõe da amorosidade pela vida sendo, que é uma vida atuante para fins humanos de comum pertencimento a tudo eticamente, politicamente, ontologicamente, logicamente, ecologicamente, sensivelmente. Esta amorosidade pela vida sendo permite o afloramento do ser-sendo livre e consequente.

A práxis no fazer-aprender filosofia com crianças é uma articulação entre teoria e prática que se exerce de maneira autônoma, criativa e inventiva, apropriando-se da perspectiva poemático-pedagógica, que privilegia o extraordinário da linguagem sendo. Esta ação possibilita a consideração da singularidade da potência criadora do sujeito aprendente em seu processo de desenvolvimento humano.

Nesse sentido, cultivar o aprender a ver, aprender a pensar, aprender a falar, aprender a escrever, buscando o contexto de um filosofar livre e inventivo é abrir a compreensão de que a criança é ser-sendo dotado de inteligência e sensibilidade criadora, que é heterogênicamente e homogênea no mesmo acontecimento-instante.

Desse modo, não se pode mais deixar de lado a construção do ser-sendo-no-mundo-com a partir da aspiração pela vida sábia no movimento do viver e do morrer do indivíduo-sociedade-espécie. Na polifonia da existência, cada nota é um tom e todas têm o seu valor, num compasso próprio e apropriado formam uma canção, que pode ressoar simultaneamente quantas notas lhe couber ou puder, o importante é que o ente tenha consciência da regência de seu ser-sendo.

Dispor-se a fazer-aprender filosofia com crianças numa compreensão poemático-pedagógica é pensar para além da práxis vivida, é almejar e efetivar novas possibilidades de práxis revolutivas. Esta práxis é o acontecimento do encontro dialógico, amoroso e poemante de seres que buscam estar sendo para pronunciar o mundo em colaboração e união. A partir desta compreensão, não é mais viável cruzar os braços e fechar os olhos aos males causados pela desconsideração das diferenças e diversidades no âmbito escolar, principalmente em se tratando de crianças em processo aprendente.

Portanto, almejar novas práxis revolutivas no âmbito do fazer-aprender filosofia com crianças, é semear “um tempo que ainda não é, mas que já pode ser vivido em seus primeiros instantes de florescimento.” (GALEFFI, 2001, p, 520) Na Paidéia galeffiana encontra-se novos horizontes utópicos desta semeadura, sem os quais os processos de transformação, mudança e transmudança são impossíveis de acontecer. Assim meditar no pensamento galeffiano, bem como em sua proposta pedagógica é um salto na emancipação da consciência humana de ser-ser sendo. Enveredar por esse caminho extraordinário de qualquer modo é surpreendente!

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sigo aprendendo a fazer-aprender.
Galeffi, 2013

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou compreender como é a proposta do Fazer-aprender Filosofia do filósofo Dante Galeffi, considerando como ela pode ser realizada com crianças na Educação Infantil. Assim, buscou-se estudar a nova Paidéia galeffiana, identificando os conceitos relevantes que fundamentam a proposta.

Desse modo, a discussão sobre o fazer-aprender filosofia com crianças, buscou versar sobre a metodologia poemático-pedagógica no filosofar e educar com crianças, o currículo transdisciplinar, assim como também a avaliação polilógica transdisciplinar, a discussão sobre o pedagogo-filósofo, assim como também o processo de práxis revolucionária vivida e almejada que leve em consideração as emergências triéticas globais, tendo como a pedra angular a perspectiva polilógica, polissêmica, polifônica no caminho do conceber a diferença como diferença.

Assim pensa-se o fazer-aprender filosofia com crianças como o cultivar a raiz do ser-sendo sempre aberto ao aprender a aprender, a partir de uma atitude investigativa radical autônoma, criava e inventiva, para a construção de um pensamento próprio, apropriado e apropriador.

Apesar da discussão sobre o fazer-aprender filosofia com crianças, ser uma perspectiva crescente e profícua, ainda é um campo epistemológico e pragmático negligenciado em diversas perspectivas e realidades sob vários aspectos. Exemplo disso, é que muitos pedagogos em seu processo formativo não são provocados a ter uma atitude filosófica (atitude investigativa radical).

O contexto educativo presente, sub muitos aspectos, tais quais, a práxis pedagógica, a mediação, e a relação da escola com a sociedade dentre outros, ainda continuam a reproduzir os processos de uma racionalização linear aprendidos na modernidade, assim como também, a odiosidade contra a inventividade, a criatividade e a sensibilidade estética. O que leva todo movimento de transformação a estagnação.

Logo considera-se ser necessário a ampliação das pesquisas e estudos no âmbito do fazer-aprender filosofia com crianças, buscando-se uma práxis revolucionária criativa, própria e apropriada como possibilidade de instauração de

novas plasmações à educação humana. A nova Paidéia galeffiana revela-se para a humanidade como um desafio permanente e fertilíssimo.

Este estudo tem como ênfase interna mostrar-se como uma poesia apenas começada. O que se fez aqui foi elaborar um esboço inacabado, que se coloca num fluxo contínuo de transformações na disposição de um novo filosofar e educar. E como se pode aprender com o pensamento filosófico galeffiano, é sincero o desejo aflorando sobre a pele de seguir continuamente aprendendo a fazer-aprender.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1986.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/l96.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2014.

BRASIL. Lei nº 11.274/06, de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 06 jan. 2014.

BRASIL. Lei nº 12.796/13, de 4 de abril de 2013. Dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 06 jan. 2014.

BRASIL.. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 06 jan. 2014.

BRASIL.. Lei 11.788 Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 15 de jun. 2014.

BRASIL.. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: file:///C:/Users/adria_000/Downloads/rceb005_09%20(1).pdf.>. Acesso em 2 de abr de 2014

BRASIL. Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf> Acesso em: 3 de abr de 2014.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação do Desporto, 1998.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005

ESTEBAM, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GALEFFI, D. A. **A Cerâmica Popular da Bahia:** Uma Leitura Poética Originária. Salvador, Bahia, Brasil: Instituto de Artesanato Visconde de Mauá, 2009.

GALEFFI, D. A. Anticoncepção de ensino de filosofia: o fazer-aprender a filosofar. **Global Education Magazine**, v. 2, p. 1-12, 2013.

GALEFFI, D. **Antropologia cultural:** introdução para iniciantes. (inédito).

GALEFFI, D. A. **A emergência triética planetária.** Global Education Magazine, v. 8, p. 1-15, 2014.

GALEFFI, D. A. Discurso sobre a construção de um projeto pedagógico: desafios e perspectivas. **Ágere (UFBA)**, Salvador, v. 2, n.2, p. 43-51, 2000.

GALEFFI, D. A. Pedagogia da Diferença: notas implicadas. **Ágere (UFBA)**, Salvador - Bahia, v. 4, p. 155-172, 2001.

GALEFFI, D. A. Pedagogia da Diferença pensada como Diferença: notas implicadas II. **Ágere (UFBA)**, Salvador - Ba, v. 5, n.5, p. 69-85, 2002.

GALEFFI, D. A. Educação e Filosofia: o filosofar como atividade formativa transdisciplinar na educação básica - considerações polilógicas. Salvador: **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 39, p. 41-54, jan./jun. 2013.

GALEFFI, D. A. Filosofia, estética e educação: um dizer diferente. **Ágere (UFBA)**, Salvador - Ba, v. 3, p. 41-52, 2001.

GALEFFI, D. A. Krishnamurti Educador: desafios para uma Pedagogia do autoconhecimento. **Ágere (UFBA)**, Salvador - Ba, v. 3, p. 177-184, 2001.

GALEFFI, D. A. Ética na Educação Transdisciplinar Porvindoura: perspectivas e possibilidades. In: Neide de Melo Aguiar Silva; Fabio Zoboli. (Org.). **Educação e Ética. Historicidade, práxis e processos formativos.** 1ed. Blumenau: Edifurb - Editora da FURB, 2006, v. 1, p. 167-187.

GALEFFI, D. A. **Hermenêutica do restauro.** Dissertação de Mestrado. Salvador: Mestrado em Arquitetura e Urbanismo – UFBA, 1994. (Inédito).

GALEFFI, D. A. **4 Estudos de hermenêutica filosófica:** a utilidade do inútil. (Inédito)

GALEFFI, D. A. **Filosofar e Educar**: inquietações pensantes. 1. ed. Salvador: Editora Quarteto, 2003. v.1 238p.

GALEFFI, D. A. **Filosofar e Educar II**. Ensaio preparatório de coisa nenhuma e muita coisa. (inédito)

GALEFFI, D. A. **Filosofar e educar III**. Ensaio preparatório de epistemologia do educar e educação estética. (inédito)

GALEFFI, D. A. **Filosofar e Educar IV**. Ensaio insistentes de coisa nenhuma e muita coisa. (Inédito)

GALEFFI, D. A. **Leituras fenomenológicas e hermenêuticas transversais**. (Inédito)

GALEFFI, D. A. O diálogo na formação transdisciplinar do educador-filósofo
Localización: **Childhood & Philosophy**, ISSN-e 1984-5987, Nº. 7, 2008, p. 103-114.

GALEFFI, D. A. **O Ser-sendo da filosofia**: uma compreensão poemático pedagógica para o fazer-aprender filosofia. Salvador: EDUFBA, 2001.

GALEFFI, D. A.; PIMENTEL, A.; MACEDO, R. S. **Pó(éticas) da formação**: experimentações éticas e estéticas no acontecer formacional. Salvador: Eufba, 2012.

GALEFFI, D. A. Porque ensinar filosofia hoje. Disponível em: <http://www.moodle.ufba.br/file.php/11847/Por_que_ensinar_filosofia_hoje-2013.pdf>. Acesso em: 8 de abr. de 2014.

GALEFFI, D. A. **Questões Acerca da Transdemocracia ou Multidocracia na Sociedade Telemática Contemporânea**. Disponível em: <<http://www.globaleducationmagazine.com/questoes-acerca-da-transdemocracia-ou-multidocracia-na-sociedade-telematica-contemporanea/>>. Acesso em: 02 de jul. 2014.

GALEFFI, D. A. **Recriação do Educar**: Epistemologia do Educar Transdisciplinar, 2009. (Inédito)

GALEFFI, D. A. Relações interpessoais: a construção dos sujeitos-sociais autônomos e inventivos - estado da questão. **Revista FAEEBA**, Salvador - Ba, v. 1, n.9, p. 193-209, 1998.

GALEFFI, D. A.. **II Seminário Sobre Ensino de Filosofia**: Reflexões e Desafios - Com o prof. Dante Augusto Galeffi , Publicado em 22/10/2013b.

Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=KgVE_LhUUn4>. Acesso em: 9 de abr. de 2014.

GALEFFI, D. A. Tensões Filosóficas Contemporâneas: uma descrição em perspectiva. **Ágere (UFBA)**, Salvador, v. 6, p. 125-137, 2002.

GALEFFI, D. A.; MARCEDO, R. S.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**: Educação e Ciências Antropossociais. Salvador: Eufba, 2009.

GALEFFI, D. A.; PIMENTEL, A. MACEDO, R. S. **Pó(éticas) da formação**: experimentações éticas e estéticas no acontecer formacional. Salvador: Eufba, 2012

GALEFFI, R. **Novos ensaios de estética**. Salvador: Centro Editorial e Didático da Universidade Federal da Bahia, 1979.

GALEFFI, R. **Fundamentos da Crítica de Arte**. 2. ed. Salvador: Centro Brasileiro de Estudos Estéticos, 1981.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GROPPO, L. A. MARTINS, M. F. **Introdução à pesquisa em educação**. 2. ed. Piracicaba, SP: Biscalchin, 2007.

KOHAN, W. K. **Filosofia para crianças**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2000.

Instituições públicas que fizeram formação de professores. Disponível em:<http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=128&Itemid=369>. Acesso em: 25 de agos. 2013.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientação para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, A. A. M. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básico, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. São Paulo: Atlas, 2001

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LIPMAN, M. **A filosofia vai a escola**. São Paulo: Samus editorial, 1990.

LIPMAN, M. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LIPMAN, M.. **O pensar na educação**. Petrólis: Vózes, 1995.

MURARO, D. **Histórico**. Sab. 11 de Janeiro de 2009. Disponível: <http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=96&Itemid=129> acesso em: 21/04/2014.

ROCHA, N. M. F. ; BARRETO, M. O. . Metodologias Qualitativas de Pesquisa. In: ROCHA, N. M. F.; LEAL, R.; BOAVENTURA, E. M. (Org.). **Metodologias Qualitativas de Pesquisa**. 1.ed.Salvador - Bahia: FAST DESIGN, 2008, p. 13-26.

OLIVEIRA, E. D. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maio-out/2012, p. 28-47.

OLIVEIRA, E. D. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: IBECA, 2003

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1976.

SANTOS, M. O. Educação infantil no Brasil: algumas reflexões. **Presente Revista de Educação/CEAP**. Salvador, Ano 18, nº1, p.09-15, 2010

SANTOS, N. **Filosofia para crianças**: investigação e democracia na escola. São Paulo: Alexandria, 2002.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. Tradução: Maria da Encarnación Moyá. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

WUENSCH, A. M.; KOHAN, W. O. (Orgs.). **Filosofia para crianças**: a tentativa Pioneira de Matthew Lipman. 4ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.