UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (MESTRADO) - PPGEd

ZENILTON FERNANDES

APRENDIZAGEM FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO:
UMA CONTRIBUIÇÃO DA POEMÁTICA-PEDAGÓGICA DE DANTE GALEFFI

VITÓRIA DA CONQUISTA
2019

ZENILTON FERNANDES

APRENDIZAGEM FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO:
UMA CONTRIBUIÇÃO DA POEMÁTICA-PEDAGÓGICA DE DANTE GALEFFI

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo e Práticas Educacionais

Orientador: Prof. Dr. Luiz Artur dos Santos Cestari

VITÓRIA DA CONQUISTA
2019

F398a

Fernandes, Zenilton.

Aprendizagem filosófica no ensino médio: uma contribuição da poemática-pedagógica de Dante Galeffi. / Zenilton Fernandes, 2019.
155f.
Orientador: Dr. Luiz Artur dos Santos Cestari.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Vitória da Conquista, 2019.
Inclui referências. 150 – 154.
1. Aprendizagem. 2. Aprendizagem filosófica. 3. Poemático-pedagógica. 4. Ensino de Filosofia. I. Cestari, Luiz Artur dos Santos. II. Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGED. III.T.

CDD 370.1523

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

ZENILTON FERNANDES

APRENDIZAGEM FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO: UMA CONTRIBUIÇÃO DA POEMÁTICA-PEDAGÓGICA DE DANTE GALEFFI

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Vitória da Conquista, BA, 05 de abril de 2019.

BANCA AVALIADORA

_____

Prof. Dr. Luiz Artur dos Santos Cestari
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Orientador

_____

Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Titular Externo

_____

Profª. Dra. Ester Maria Figueiredo
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Titular Interno

À Mariana,

Grandeza do ser-sendo, dádiva da vida...

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador **Prof. Dr. Luiz Artur dos Santos Cestari (UESB)**, gratidão pela confiança em mim, paciência com minha construção de aprendizagem e interlocuções valiosas para esta pesquisa. Admiro-o como pesquisador comprometido com a Educação enquanto campo próprio do saber e por ter construído sua trajetória de pesquisas a partir de questões filosóficas próprias e apropriadas.

À Profª. Dra. Ester Maria Figueiredo (UESB), agradeço por aceitar o convite para participar da banca, como examinadora interna, e pelas valiosas contribuições para o aperfeiçoamento deste texto. Você, que tem seu jeito polido, sutil, mas, ao mesmo tempo, é uma mulher forte e de grandiosa competência acadêmica.

Ao prof. Dr. Dante Augusto Galeffi (UFBA), agradeço por participar desta banca, como examinador externo, porém, até que ponto, já que a Profª. Ester disse que você é "objeto", referencial e avaliador desta investigação? Dante Galeffi, uma grandeza do ser-sendo, exemplo do filosofar próprio e apropriado; minha gratidão pelo diálogo, amizade e incentivo nos caminhos autoaprendentes do aprender a *ser-sendo*.

Aos professores e funcionários do PPGEd/UESB, agradeço pelos serviços e experiências compartilhadas.

Aos colegas da turma, gratidão a todos pelas conversas, auxílios e trocas de experiências. Especialmente, à Gláucia, pela compreensão e apoio, a Pedro e Valquíria, pelas valorosas colaborações.

Ao Prof. Me. Edmilson de Sena Morais, minha gratidão pela amizade, inspiração e reconhecimento das interlocuções significativas.

À amiga Ms. Rosemary Barbosa da Silva Moura, pelo diálogo na época da seleção do mestrado.

Ao Prof. Dr. Christian Lindberg (UFS), por disponibilizar textos para o enriquecimento da minha pesquisa e sua atenção.

À Secretaria Municipal de Cultura de Igaporã – BA, na pessoa de Cristiano Fádel e na de Marcondes Dantas, pelo valioso apoio em meus estudos durante o mestrado.

Aos colegas de trabalho, pela nossa amizade e labuta no dia a dia.

À minha mãe Eni Maria Fernandes, pela dádiva da vida, afeto e múltiplos cuidados.

Ao meu pai José Sátiro Fernandes, pelo dom da vida, exemplo de honestidade, sabedoria e trabalho.

Aos meus queridos irmãos, Joaquim (in memoriam), Durval, Ermina e Isanilton.

À minha esposa Rosana (Ró), gratidão pelo afeto, alegria, companhia, incentivo durante o mestrado, conversas sobre a dissertação e compartilhamento da vida.

Aos sobrinhos Denise e Paulo Newton, pelo apoio. Desejo sucesso na vida.

À Graça e Carmélia, por toda colaboração, conversas e incentivos; de fato, mostraram-se boas amigas.

Ao Prof. Erinaldo Lopes Teixeira, pelo apoio na coleta de dados. Sua ajuda foi significativa para esta pesquisa.

À Profª Jânia Núbia, por ajudar na organização da turma para aplicar a técnica de entrevista de grupo focal.

Aos estudantes da turma do 2º ano do Ensino Médio, minha gratidão pela colaboração no grupo focal.

Aos amigos (as), dos quais recebi ajuda direta e/ou indiretamente.

À Inteligência Suprema...

Muito obrigado!

> A nossa tese fundamental consiste na afirmação/demonstração de que a filosofia é um movimento de compreensão poemático-pedagógica própria e apropriada. É em base a este argumento que montamos um modelo pedagógico que se define a partir da sua própria forma-formada-formante. É com este modelo que pretendemos dizer algo novo no campo específico do fazer-aprender filosofia. [...] Afinal, do nosso ponto de compreensão, a questão da filosofia deixou de ser um dado passado para tornar-se uma possibilidade presente-futura: um caminho necessariamente aberto ao seu próprio acontecer-fático; um caminho que é o meio de união para que o nosso próprio ser se faça história no seio da humanidade andante (GALEFFI, 2001, p. 37).

FERNANDES, Zenilton. **A aprendizagem filosófica no Ensino Médio**: Uma contribuição da poemática-pedagógica de Dante Galeffi. 155p. Dissertação (Mestrado) – PPGEd/UESB, Vitória da conquista, 2019.

RESUMO

A presente pesquisa faz uma discussão sobre a aprendizagem filosófica considerando o florescimento da individualidade do aprendente para o aprender a ser, signo o qual se desdobra em aprender a ver/ler, aprender a falar, aprender a escrever e aprender a pensar. Aprender a filosofar como atitude filosófica, criativa e apropriada é a filosofia proposta por Dante Galeffi na escola, nomeada por ele como uma compreensão poemático-pedagógica. O problema da nossa pesquisa é: como os sujeitos constroem a aprendizagem filosófica própria e apropriada na disciplina de filosofia do curso de Ensino Médio? Quanto ao objetivo geral, busca-se compreender a aprendizagem filosófica de Dante Galeffi, no contexto da experiência aprendente dos estudantes da disciplina de filosofia no Ensino Médio. Sobre a metodologia, esta é caracterizada como pesquisa qualitativa**,** situada numa perspectiva da filosofia da diferença, sobretudo, galeffiana. A técnica utilizada para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada com o professor de filosofia da turma e grupo focal com os estudantes do 2º ano do Ensino Médio, para fazer uma discussão no contexto: como o estudante aprende filosofia em sua experiência própria e apropriada nas aulas de filosofia? O resultado é uma mediação dialógica do ser-sendo no mundo com os outros, isto é, o educando é compreendido em aspectos: social, cultural e político. A aprendizagem permeia discussões de acontecimentos significativos mediados pelo educador, através de encontros filosóficos os quais possibilitam atitudes aprendentes próprias e apropriadas do ser-sendo no mundo com os outros.

Palavras-chave: Aprendizagem. Aprendizagem filosófica. Ser-sendo. Poemático-pedagógica.

ABSTRACT

This research makes a discussion about the philosophical learning, considering the flowering of the learner's individuality to learn to be, a sign that unfolds into learning to see/read, learning to speak, learning to write and learning to think. Learning to philosophize as a philosophical, creative and appropriate attitude is the philosophy proposed by Dante Galeffi in school, named by him as a poetic-pedagogical understanding. The problem with our research is: how do subjects construct proper and appropriate philosophical learning in the high school philosophy discipline? As for the general objective, we seek to understand the philosophical learning of Dante Galeffi, in the context of the learning experience of the students of the high school philosophy discipline. About the methodology, it is characterized as qualitative research, situated in a perspective of the philosophy of difference, above all, Galeffiana. The technique used for data collection was the semi-structured interview with the class philosophy teacher and focus group with the students of the second year of high school, to make a discussion in the context: how the student learns philosophy in his own experience and appropriate classes of philosophy? The result is a dialogical mediation of the being-being in the world with others, that is, the learner is understood in aspects: social, cultural and political. Learning permeates discussions of significant events mediated by the educator, through philosophical encounters which enable proper and appropriate learning attitudes of being-being in the world with others.

Keywords: Learning. Philosophical learning. Being-being. Pohematic-pedagogical.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Recorte 1 de entrevistas 131

Quadro 2 - Recorte 2 de entrevistas 134

Quadro 3 - Recorte 3 de entrevistas 135

Quadro 4 - Recorte 4 de entrevistas. 141

Quadro 5 - Recorte 5 de entrevistas 143

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

a.C.	Antes de Cristo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
d.C.	Depois de Cristo
DCN’s	Diretrizes Curriculares Nacional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESP	Escola Sem Partido
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M	Matutino
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFS	Universidade federal de Sergipe
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
2 EDUCAÇÃO, ENSINO DE FILOSOFIA E PROBLEMAS DA SUA PRÁTICA 22
2.1 Educação e aprendizagem filosófica 22
2.2 Reflexões sobre o Ensino de Filosofia 29
2.3 Problemas no campo do Ensino de Filosofia 37
3 UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE APRENDER E FILOSOFAR NA FILOSOFIA GALEFFIANA 40
3.1 Notas sobre a aprendizagem filosófica 40
3.2 Filosofia da diferença galeffiana 41
4 O CURRÍCULO, OS JOVENS, A BNCC E OS IMPACTOS NO ENSINO DE FILOSOFIA 48
4.1 Currículo e os jovens no Ensino Médio 48
4.2 Os jovens no Ensino Médio 51
4.3 Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio 55
4.4 O Ensino Médio em disputa e as implicações no campo da Filosofia 59
5 EPISTEMOLOGIA DA APRENDIZAGEM FILOSÓFICA 64
5.1 A aprendizagem filosófica em Dante Galeffi 64
5.2 A aprendizagem em Silvio Gallo 77
5.3 Uma aprendizagem ativa 83
5.4 A aprendizagem em Gilles Deleuze 87
6 A PRÁTICA EDUCATIVA POEMÁTICA: UMA INVENÇÃO DO FILOSOFAR PRÓPRIO E APROPRIADO DO SER-SENDO 91
6.1 A arte da mediação da aprendizagem 91
6.2 A poemática pedagógica aprendente 99
6.3 Mas como fazer-aprender a filosofar? 106
7 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA 109
7.1 Fundamentos de uma Metodologia Apropriativa 112
7.2 Diálogos com o pós-estruturalismo 116
7.3 O itinerário da pesquisa filosófica 1199
7.4 Experiências próprias com o grupo focal 120
8 A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM FILOSÓFICA NA PRÁTICA EDUCATIVA DO ENSINO MÉDIO 123

8.1 Delírios sobre o objeto de estudo: o fazer-aprender a filosofar 123
8.2 O lugar da pesquisa filosófica 125
8.3 Os sujeitos da pesquisa numa perspectiva reflexiva 125
8.4 O professor de filosofia em sua prática educativa 129
8.5 A aprendizagem dos sujeitos nas aulas de Filosofia 130
8.5.1 A Filosofia é... Para os seres-sendo da entrevista 131
8.5.2 A Aprendizagem filosófica na ótica dos seres-sendo 133
8.5.3 As estratégias de estudos nas avaliações 135
8.5.4 A filosofia possibilita um diálogo transdisciplinar 140
8.5.5 A criatividade nas aulas para o fazer-aprender filosofar 142
8.5.6 O que vocês vão levar da aprendizagem filosófica? 144
9 REFLEXÕES FINAIS 147
REFERÊNCIAS 150

1 INTRODUÇÃO

“A vida não examinada não vale a pena ser vivida” - Sócrates. É com esse impulso que investigamos A aprendizagem filosófica no Ensino Médio, como uma analítica do fazer-aprender a filosofar à luz das ideias educacionais do Dante Galeffi (UFBA), o qual propõe o aprendizado da filosofia como uma aprendizagem de si mesmo, isto é, o aprender a ser-sendo, signo o qual se desdobra em aprender a ler, aprender a falar, aprender a escrever e aprender a pensar. Galeffi (2001) oferece uma compreensão poemático-pedagógica para um aprendizado do filosofar próprio, inventivo e autônomo.

A poemática tem como base o autoconhecimento do ser-sendo em sua relação com os outros nas interconexões com suas circunstâncias vitais. O filosofar é concebido como próprio da espécie humana, pulsante em cada ser, desde que cada um deseje acionar a potência do pensar. Para Galeffi (2017), o filosofar é uma atividade formativa e transformativa em ato como fazer-aprender em um espírito dialógico, inventivo e apropriador.

Na dimensão pessoal, aprendi a gostar de Filosofia desde o Ensino Médio com o Prof. Paulo Sérgio Gama, o qual lecionava as disciplinas de História e Filosofia, entretanto o signo filosofia era próprio de mim, pelo qual nutria curiosidade, talvez, por remeter ao pensamento, à vida e às descobertas próprias de qualquer jovem ávido por experimentar o mundo da vida e com sede de conhecê-lo. A partir daí, compreendo agora que o signo filosófico marcou a minha existência influenciando determinadas escolhas, inclusive na temática de investigação do mestrado *A aprendizagem filosófica no Ensino Médio*.

Após a minha conclusão do Ensino Médio, ingressei no seminário Católico, quando tive a grata oportunidade de estudar no Instituto de Filosofia Nossa Senhora das Vitórias; sendo assim, a minha primeira formação é filosófica. Uma das principais dimensões desta formação são os estudos, com os quais ficávamos envolvidos a maior parte do tempo. O curso era válido para fins eclesiásticos, contudo não era reconhecido pelo MEC.

Tive que fazer outra graduação que estava ao meu alcance: comecei pelo curso de Letras Vernáculas na UNEB; entretanto, eu me sentia impelido a fazer o curso de História, pois tinha a crença de que este se aproximava mais da filosofia; decidi mudar e, desse modo, formei-me em Licenciatura em História.

Durante o curso de História, tive a oportunidade de fazer a convalidação do curso de Filosofia no ano de 2010 pela FBB, em Salvador – BA. Nesse período, uma pessoa que havia sido meu professor no curso de Letras disse-me que teve um professor quando fez o mestrado

em Educação na UNEB que estudava sobre o ensino de Filosofia, Dante Galeffi. Pesquisei no *google* sobre este e vi que era arquiteto de formação e pesquisava questões do âmbito da Filosofia da Educação.

Certa vez, estive em Salvador – Ba e, antes de retornar à minha cidade, entrei em uma livraria para ver os livros, dirigi-me à sessão de filosofia, e um livro de lombada preta, com a inscrição *O ser-sendo da filosofia*, chamou-me a atenção. Quando o retiro da estante, vejo que o autor do livro era Dante Augusto Galeffi, por coincidência, nome do pesquisador o qual meu professor havia sugerido. Em 16 de setembro de 2013, o próprio autor presenteou-me com um exemplar de *O ser-sendo da Filosofia*, enviado pelos Correios. Tornou-se um referencial em meus estudos.

A partir de 2013, estabeleci uma longa correspondência de e-mails com Dante Galeffi narrando as minhas impressões das leituras; e, mesmo ele sendo ocupado, sempre foi atencioso comigo, correspondendo-me e me enviando artigos dele quando solicitava para minhas leituras pessoais, o que contribuiu para me incentivar na realização de duas pesquisas sobre a poemática-pedagógica: a monografia da Especialização (UNEB) e esta narrativa da dissertação do Mestrado em Educação (UESB).

No ano de 2014, tive a oportunidade de fazer uma especialização em Práticas Docentes Interdisciplinares (UNEB) e não tive dúvidas ao propor a investigação da temática *Fazer-aprender filosofia*; fui afortunado por ter tido como orientador o excelente professor Edmilson de Sena Morais, por quem nutro admiração pela sua mediação de aprendizagem dialógica-problematizante dos textos. Nesse curso, aprendi a apreciar a área de Educação em sua relação com a filosofia.

No ano seguinte, fui selecionado para fazer a Especialização em Ensino de Filosofia – UFBA, coordenada pelo Professor Dante Galeffi. Tive a oportunidade de me envolver mais com a área de ensino da Filosofia e a proposta galeffiana do fazer-aprender a filosofar próprio e apropriado.

O meu sonho era fazer o mestrado, entretanto, para mim, era algo distante por colocar dificuldades, a distância, as etapas, até que tomei a decisão de participar da seleção do mestrado da UESB e fui aprovado. Considero isso uma das grandes vitórias da minha vida e a realização de um sonho na vida acadêmica.

No mestrado em Educação, fazer a presente pesquisa significa uma oportunidade para a minha aprendizagem filosófica e educacional, bem como para a minha formação profissional, de modo que eu consiga capacitar-me para, no futuro, conquistar um emprego digno e contribuir com a formação acadêmica de outras pessoas.

A problemática da nossa pesquisa surgiu, como disse, da leitura do livro *O ser-sendo da filosofia*, de Dante Galeffi (2001), a partir da qual se suscitou a questão: como fazer-aprender filosofia? Perguntava a mim mesmo no intuito do aprender a filosofar próprio. Como se vê, é uma decisão a qual perpassa toda uma construção no caminho da aprendizagem com esforço do aprender a filosofar.

Acontece que esse problema passou do âmbito pessoal para a prática educativa, na condição de querer saber como na concepção desses sujeitos eles aprendem a filosofar. Desse modo, o problema da nossa pesquisa ficou assim: como os sujeitos constroem a aprendizagem filosófica própria e apropriada na disciplina de filosofia no Ensino Médio?

O objetivo geral da pesquisa é compreender a aprendizagem filosófica de Dante Galeffi, no contexto da experiência aprendente dos estudantes da disciplina de filosofia no Ensino Médio. Para alcançar o objetivo geral, temos os seguintes objetivos específicos: a) analisar o pensamento de Dante Galeffi para a aprendizagem filosófica; b) compreender a aprendizagem para pensar uma didática filosófica; c) estudar a interação de estudantes com o conhecimento filosófico na perspectiva da aprendizagem filosófica.

Esta investigação, nomeada de Aprendizagem filosófica na escola, nasceu da leitura da tese de doutorado "*O ser-sendo da filosofia*" (2001), do educador Dante Augusto Galeffi[1] (UFBA), o qual representa uma fonte que jorra novas águas para pensar o sujeito aprendente – *o ser-sendo* – de modo autônomo e inventivo.

Galeffi considera pouco eficazes as aulas de filosofia no Ensino Médio, pois esta enfatiza o ensino da história da filosofia, o que desperta muito pouco a capacidade de filosofar própria e apropriada do sujeito; assim, afirma: "[...] Porque, se a filosofia que se vai ministrar na escola não puder cumprir a sua função reflexivo-epistemológica, no máximo o que vai ocorrer é o 'ensino' da História da Filosofia" (GALEFFI, 2001, p. 36). Outros autores apresentam essa mesma perspectiva, a exemplo de Sá Júnior (2011) e Silvio Gallo (2012a), os quais percebem equívocos no processo educativo da filosofia no Ensino Médio e, por isso, oferecem propostas para reflexão e operacionalização do aperfeiçoamento da didática filosófica, formação de professores da disciplina ou professores ministrando aquilo que, para eles, é desconhecido, o próprio processo do filosofar.

Mesmo após vinte anos da defesa da tese de doutorado de Galeffi, o texto parece ser ainda muito atual. O referido filósofo preconiza uma aprendizagem filosófica própria e

[1] Professor titular do Departamento de Educação da UFBA, onde leciona a disciplina *Metodologia e Prática do Ensino de Filosofia I e II* para os graduandos em Filosofia, Epistemologia do Educar, Filosofia da Educação, entre outros componentes curriculares.

apropriada – o aprender a *ser-sendo*, o qual desdobra-se em: aprender a ver, aprender a falar, aprender a escrever e aprender a pensar.

Em oposição a uma filosofia pensada como transmissão do conhecimento entendida como o que pode ser passado ou recebido por outra pessoa, a filosofia galeffiana preconiza a construção cognoscente própria mobilizada pelo esforço de cada sujeito em suas circunstâncias significativas. É uma aprendizagem epistêmica, ontológica no plano imanente de cada ser-sendo; nesse sentido, aprender a ser é aprender a pensar como exercício do conhecimento de si mesmo e dos outros, um constante aprender e apreender o mundo.

Não há nada a transmitir nem a ensinar. Em outras palavras, só se pode ensinar aquilo que for aprendido pelo aprendente em seu encontro com os signos; estes são precedidos pelo verbo aprender; assim, só há o aprender a filosofar.

Na itinerância filosófica de Dante Galeffi, como professor e pesquisador, trabalhando longos anos com práticas educativas, concebeu-se uma compreensão da filosofia nomeada de *poemática-pedagógica*. Esta tem por fundamento a aprendizagem de si mesmo – o ser-sendo – no processo do seu florescimento singular.

Desse modo, o educador desterritorializa identidades fixas de pensar a filosofia, no sentido da erudição em seu processo histórico, que não leva o sujeito a despertar a potência da sua capacidade de pensar de modo próprio e apropriado, numa atitude investigativa, a partir das suas problemáticas significativas.

Além disso, é comum termos uma imagem da filosofia "ensinada" na educação básica como o estudo de filósofos antigos e conteúdos curriculares, de forma que o aprendente não consegue correlacionar os assuntos estudados com a sua própria vida. Galeffi designa: o ser-sendo no mundo com os outros.

Nesse aspecto, no que concerne ao pensamento galeffiano[2], consideramo-lo uma filosofia da diferença por conta da proposta de se desviar da concepção de educação vigente, em grande medida, fundamentada no verbo ensinar, como se fosse possível transferir ao estudante conteúdos filosóficos.

Pensamos com Galeffi que, no campo educativo, o que existe é o verbo aprender, não o ensinar. A não ser que ensinar signifique a atitude aprendente do estudante sobre o que é importante para ele. Em relação ao ensino, o educador estabelece uma mediação do conhecimento, por compartilhar com os aprendentes o que foi aprendido pelo professor.

[2] O pensamento galeffiano, no prisma da hermenêutica, tem como um dos interlocutores mais persistentes o filósofo alemão Martin Heidegger (1889-1976); na perspectiva da metodologia, ampara-se na fenomenologia do filósofo germânico Edmund Husserl (1859-1938), evidentemente, um pensamento teórico-metodológico transversal ou próprio e apropriado da hermenêutica fenomenológica, entre outros (GALEFFI, 2001, 2017).

Numa atitude dialógica e problematizadora, constrói estratégias de aprendizagem próprias e apropriadas a cada um dos atores do processo educativo.

Em relação à disciplina de filosofia, o fundamental é que os educandos aprendam a pensar, sendo que esta última ação – pensar – em forma de verbo, é precedida pela condição humana de aprender o que o ser-sendo quiser. Logo, a tarefa do *educador-filósofo* é provocar os sujeitos para que eles pensem e reflitam sobre os acontecimentos significativos para a vida deles e em seus contextos sociais.

Elucidamos que o desenvolvimento do aprender a pensar do ser-sendo, numa primeira instância, é uma atitude de autorreflexão embutida no seu contexto social, no devir da sua vida. É um exercício de descoberta de si mesmo para aprender o mundo, numa longa espiral em busca da sabedoria "pela via do autoconhecimento" (GALEFFI, 2001, p. 33).

A intenção de Galeffi é provocar no sujeito aprendente o pensar acerca dos fenômenos emergentes, a fim de desenvolver o *aprender-a-ser* por meio das vivências e reflexões, de modo que o educando aprenda a ser o protagonista da sua formação. "[...] A função da filosofia é a formação da pessoa livre. [...] Falamos da pessoa encarnada que toma posse de si mesma [...]" (GALEFFI, 2001, p. 36).

Para isso, precisa aprender a pensar-pensando. Segundo Marculino Camargo (2004), a filosofia não pode deixar morrer aquilo que é próprio dela: instigar o pensamento, educar-nos para pensar, refletir ou retornar ao pensamento e o avaliar; essa *atitude filosófica* requer do educador toda uma postura pedagógica, sem a qual as aulas de filosofia perdem o sentido e se tornam desinteressantes.

A atitude filosófica consideramos ser um filosofar inerente ao ser-sendo, que evolui no exercício do pensar próprio de cada pessoa numa espiral crescente. Para Galeffi (2017), é uma atitude do aprendente do sujeito no seu contexto social, com os acontecimentos externos/internos que lhe afetam, afligem, incomodam, limitam, possibilitam avançar vencendo os medos e enfrentando os desafios com ousadia.

Galeffi (2001) preconiza o ser-sendo como signo essencial da vida, porquanto o ser é a entidade vital daquele que é consciente de si mesmo. Isso engloba todos os outros aprenderes em suas infinidades de signos já apontados, como ler/ver, falar, escrever, pensar, apenas para citar alguns. O ser humano aprende muitas coisas e ignora outras tantas, contudo tem a capacidade de apropriar-se das aprendizagens importantes de acordo com suas necessidades humanas.

O autor diz ainda que todo o conhecimento é um conhecimento de si mesmo. A representação da realidade externa é uma percepção do indivíduo de como ele pensa o mundo.

Desse modo, o conhecimento externo produz uma ressonância no mundo interno do sujeito conectado com suas reflexões, provocando-o a uma autorreflexão de onde e como se localiza. Em síntese, a atitude filosófica da qual falamos é um aprender a filosofar como reflexão e autorreflexão da condição do ser-sendo no mundo com os outros.

Nosso raciocínio está num contexto da prática educativa concebido como triângulo das atitudes de modo indissociável, a saber: atitude aprendente, atitude filosófica e atitude dialógica. Por meio do diálogo, proporciona-se uma excelente didática para o fazer-aprender a pensar com os sujeitos. Por isso, pensamos com Dante Galeffi que o diálogo é fundamental para construir a mediação-aprendizagem com os educandos nas diversas discussões estabelecidas na sala de aula.

Na concepção dialógica galeffiana:

> O diálogo é o meio através do qual os seres humanos escutam e falam acerca daquilo que vivenciam como desvelamento. O diálogo, assim, deixa e faz ver aquilo que, conjugado, se apresenta na compreensão articuladora. Isso significa que o diálogo não se limita a transmitir o que já se sabe, mas implica no tensionamento relativo ao não-saber: o diálogo procura o encoberto. Pelo diálogo, o que se encontra encoberto descobre-se através do investigar, voltando a encobrir-se no investigado. O investigar se consuma no investigado para refazer-se sempre investigando (GALEFFI, 2013, p. 51).

A consideração de Galeffi (2013) acerca do diálogo é condizente com sua compreensão da aprendizagem, que não estaciona no transmitir algo a alguém, mas é um modo de investigar o que não se sabe. De fato, a partir dos nossos diálogos com as pessoas, damo-nos conta do não sabido. Em outras palavras, dialogar sobre o que se sabe possibilita obter/saber o novo por meio das deduções, *insights*, reelaborando os nossos conhecimentos.

A mediação-aprendizagem tem por base uma atitude dialógica como experiência inventiva para que os aprendentes elaborem relações e inferências cognitivas diante dos problemas da vida. Dessa forma, incentiva-se uma atitude filosófica condizente para que eles aprendam a pensar-pensando, fazer-fazendo, pois é do ato de fazer que ocorre o acontecimento do aprendizado.

Em síntese, o que questionamos é o ensino tradicional como reprodução dos conteúdos na escola, o que, na informática, é “Ctrl c” mais “Ctrl v”, porém, o que o estudante pensa disso? O que diz pra ele? A filosofia galeffiana propõe que o aprendizado vá além dessa superficialidade e pense nas implicações que os estudos trazem para o aprendiz e preconiza uma filosofia aprendida de modo conectado com as realidades do aprendente; em outras

palavras, a mediação deve possibilitar ao educando construir relações entre o conhecimento e a sua vida-mundo para que o aprendizado faça sentido a ele.

A justificativa acadêmica para essa investigação pedagógica-filosófica é a atenção à virada epistemológica do verbo ensinar para o verbo aprender na educação do século XXI, preconizada por Dante Galeffi. Não dá para ficar utilizando métodos de reprodução dos saberes de um passado em que se levam em conta a erudição e o enciclopedismo por meio de memorização de informações, uma vez que, na atualidade, devemos promover a capacidade criadora do aprendente de estabelecer relações entre as ideias para construir conhecimentos.

Na dimensão social, esta pesquisa sobre aprendizagem filosófica é relevante por utilizar autores não convencionais na abordagem desse objeto de estudo numa relação entre a filosofia e a educação. Destina-se a sujeitos sociais da educação básica, propondo-lhes uma aprendizagem da filosofia articulada com o aprender, dialogar e pesquisar para que evoluam no aprender a ser. É um exercício de autoconhecimento estimulando o pensar próprio e apropriado.

Galeffi (2013) afirma:

> [...] precisa-se por primeiro praticar uma filosofia radical, garantindo um aprendizado consistente do que é necessário para uma humanidade que precisa urgentemente aprender a ser sua própria experiência, havendo lugar para todos nesta convergência que requer o aprendizado da arte de aprender: a ser, a conhecer, a viver junto, a fazer, a transcender na imanência (GALEFFI, 2013, p. 45).

Faz referência a um conjunto de dimensões aprendentes do ser-sendo: conhecer a vida, a viver com a família, amigos, colegas de turma, a operar os instrumentos do cotidiano e do trabalho, numa síntese, pois há inúmeros outros aspectos de aprendizados, o que resulta na construção da individualidade de cada um, ou seja, no aprender a ser a si mesmo.

Entretanto, não é possível ser sem pensar, porquanto as nossas ações solicitam decisões as quais implicam a nossa condição ontológica na impermanência da vida, bem como as circunstâncias e ações da coletividade modificam-nos de algum modo. Em nossa itinerância pela vida, somos expostos a múltiplas situações, que causam transformações no nosso modo de ser, visto que este é vazio e, a partir das nossas experiências, geramos sentidos em nosso ser-sendo próprio.

É necessário permitir que o sujeito construa sua aprendizagem na condição de sua singularidade, pois, quando o estudante está comprometido com aquilo que estuda, ocorre o fluxo da construção do conhecimento. Comprometer-se com aquilo que se faz é fundamental

para ocorrer a aprendizagem, por oposição, sem o envolvimento do sujeito, ocorre o tolhimento daquela.

Em todo o processo formativo do educando, desde a educação infantil até a universidade, o educador Dante Galeffi (2001) é mobilizado pelo sujeito em sua individualidade que está sendo formada, por isso ele utiliza a expressão *aprender a ser*, o qual não se ensina e muito menos se transfere, todavia se aprende a ser-sendo, como num fazer-aprender a ser pensando, fazendo e vivendo (GALEFFI, 2003a).

A pesquisa está constituída por três capítulos: no primeiro, faremos uma contextualização de processos de subjetivação, singularização do ser-sendo no contexto da escola e sociedade, reflexões sobre o ensino de filosofia e problemas deste campo; no segundo, discutiremos a abordagem metodológica fundamentada na pesquisa qualitativa, numa perspectiva da filosofia da diferença galeffiana; e, no terceiro capítulo, faremos uma análise do pensamento de Dante Galeffi, como o exercício da aprendizagem de si mesmo no mundo com os outros.

2 EDUCAÇÃO, ENSINO DE FILOSOFIA E PROBLEMAS DA SUA PRÁTICA

2.1 Educação e aprendizagem filosófica

A aprendizagem filosófica e a educação em si no contexto do processo educativo não devem ser compreendidas de modo romântico nem como se ocorressem por uma mágica que acontece por desígnio de uma entidade externa que ilumina a mente ou efetua o esforço físico/intelectual, o qual deve ser realizado pelo próprio aprendente em sua tarefa educativa. A "luz" deverá emanar do seu íntimo, com o seu próprio empenho por construir suas ideias pensando sua realidade.

Qualquer que seja o estudante, se ele não tomar a responsabilidade pelo seu próprio caminho de aprendizagem, nenhum outro poderá fazer isso por ele. Isso é o aprender próprio do ser humano. Ninguém aprende se não há uma vontade própria para o aprender com consistência. É óbvio que existe a mediação do conhecimento, tendo como responsável um mediador, seja ele um pai ou um professor, que pode facilitar a tarefa e não fazer pelo educando.

Essa autonomia é desenvolvida pelo ser-sendo, ao longo da formação humana na vida, tendo como lastro a sua bagagem cultural enriquecida pelas múltiplas experiências da vida, com o desejo humano pelo desenvolvimento pessoal, muito esforço e coragem para enfrentar as adversidades da vida (acadêmica e existencial, nos diversos campos que compõem a existência humana, com todas as suas responsabilidades).

Escrevo de modo próprio e apropriado, o que, no texto da qualificação, havia se consubstanciado em uma experiência de vida em poucos parágrafos, entretanto isso captou a atenção de um dos componentes da minha banca. A inquietação dos primeiros parágrafos remete à palavra "aprendizagem", no sentido abrangente da vida humana, fruto de experiências singulares, as quais colhemos quando nos comprometemos com a nossa própria vida. Todas as pessoas, em algum nível, comprometem-se consigo mesmas, até mesmo quando são relapsas com a vida, de alguma forma, fazem uma escolha: comprometida ou relaxada.

É com muito esforço e comprometimento que a luz do conhecimento resplandece na nossa vida, uma luz que é originada do nosso centro pessoal. Partimos do intuito de entendê-la misticamente, porém, não como uma luz originada em espaços transcendentes de nós. O místico é compreendido na imanência da mônada que somos. O divino origina-se, perpassa e cresce vertiginosamente no florescer próprio de cada um de nós.

É a potência humana que floresce, como o lento e imperceptível crescimento de uma árvore, mas que, em seu silêncio, nunca deixa de crescer, mesmo quando não percebemos. Mas, com o passar dos dias e das noites, captamos com nossos sentidos que houve um evidente crescimento. Tal qual a árvore são os processos de expansão da nossa natureza humana, da nossa consciência, também, das nossas aprendizagens e aprendizagem filosófica.

Esses processos de crescimento humano, das aprendizagens da vida e o fazer-aprender a filosofar são mobilizados pela condição de ser humano, o qual traz inerente a si esse ímpeto de ser-mais. Contudo, isso requer a nossa vontade interior, a qual é orientada por nossos professores, mestres e mediadores ao longo da vida. Essa dissertação corresponde, nos conceitos desenvolvidos, a um singelo reflexo daquilo que pensamos sobre a busca do conhecimento.

Galeffi (2001) foi muito feliz ao sintetizar todo o processo da epistemologia humana, tendo como origem e destino o próprio ser-sendo no mundo com os outros. É essa busca de compreensão da vida espiritual, da saga do espírito humano, que impele o homem/a mulher a fazer grandes descobertas: o telefone, na comunicação, a internet, no campo imagético-textual, viagens espaciais, criar e desenvolver os afetos. Enfim, o ser humano é uma potência na aventura do ser-sendo pelo autoconhecimento e conhecimento para o seu autoaprimoramento pessoal e coletivo.

A aprendizagem é muita vasta, por isso selecionamos a **aprendizagem filosófica** para condensar toda a grandiosidade da nossa busca existencial. Isso é tão palpável e intenso quando somos crianças e jovens que nunca nos esquecemos das coisas que se imprimiram com violência em nosso jovem espírito, como a força das tempestades arrebatou a nossa alma pela sede de vida.

Nós crescemos. Tornamo-nos homens e mulheres, mas carregamos o sabor da criança que fomos; a paixão que sentimos na juventude para nutrir nosso coração com esperança e coragem e nossa alma; a admiração de que falam os filósofos; e nossa alma aprendeu tão melhor pela experiência de criança do que com os muitos livros de filosofia lidos na vida adulta. É essa magia e encanto da criança que carregamos dentro de nós e nos quais buscamos sentido para caminhar.

De algum modo, vislumbramos o nosso futuro com os olhos daquela criança que fomos um dia e que brinca em algum canto dentro de nós ou daquela senhora amiga que, outro dia, revelou-me em segredo: “os meus melhores dias de vida eram quando ia para a igreja com a minha tia, ela sentava à frente e eu ao fundo, quando a missa começava, dava um jeito de despistar e encontrava com os meus amigos [...]”.

Seja no seio familiar, na escola ou em outro lugar, tudo é permeado por uma dimensão ideológica. É sobre isso que estaremos refletindo para percebermos que o ato do aprender não é isolado, entretanto está numa teia intensamente conectada pela ideologia e os processos de subjetivação que incidem nas diversas comunidades e nas instituições educacionais numa relação de poder na máquina social.

Sobre o processo educativo, afirma Silvio Gallo (2010):

> [...] há aqueles que educam para que o ser humano possa chegar a ser aquilo que é; de outro lado, aqueles que educam para que o ser humano venha a ser aquilo que não é. Com isso, quer dizer que compreendemos a educação ou como um processo de formar as pessoas segundo as potencialidades que elas vão revelando durante o próprio processo (o que chamaremos de singularização), ou como um processo de formar os indivíduos de acordo com os padrões definidos socialmente de antemão (o que chamaremos de subjetivação) (GALLO, 2010, p. 230).

Os sistemas de ensino podem ser analisados como uma "máquina de produção de subjetividades", a qual fabrica "os indivíduos para que eles desempenhem no conjunto social o papel que deles se espera" no processo educativo (GALLO, 2010, p. 230). É uma produção coletiva de indivíduos para atender aos interesses da classe hegemônica do capital financeiro que controlam as instituições.

Os processos educacionais, em sua maioria, difundem as ideias sem levarem em conta as peculiaridades dos sujeitos, assim, veiculam as ideologias disfarçadas como se os corpos discente e profissional fossem homogêneos. A intenção é formar o ser para aquilo que ele não é, sem oportunidade de fazer escolhas políticas, econômicas, culturais etc.

Dialogando com Gramsci, Silvio Gallo (2010, p. 232) afirma que, para compreender a ideologia no contexto social, é necessário considerar o conceito de hegemonia. "[...] Em cada período histórico, uma classe social é hegemônica, isto é, que os interesses desta classe são traduzidos como os interesses da sociedade; é essa classe que dirige todo o sistema social segundo os [objetivos] próprios". Promover as intenções ideológicas de uma classe é nocivo, porquanto estabelece sérios desníveis econômicos e sociais.

Essas ideias são comunicadas por meio da ideologia que Gramsci chama de "visão de mundo". Quando repassadas na escola, os próprios sujeitos podem defender uma realidade a qual é nociva à sua condição como ser humano. De qualquer modo, a única forma de combater essas ideias é com uma contraideologia, por meio de discussões em sala de aula, a fim de possibilitar que os aprendentes tenham outras nuances da realidade, as quais são discutidas, e cada um poderá (re)construir sua própria visão de mundo (GALLO, 2010).

Cada pessoa, desde o nascer, começa a fazer parte de um mundo que está constituído, entretanto, num processo de devir. Somente pessoas fatalistas acreditam que as coisas continuarão do jeito como estão, sem considerar o vir-a-ser, o que é uma visão estreita da realidade. Gallo (2010, p. 233) explica assim: "A criança não é levada a construir o mundo, a perceber-se como sujeito do processo, mas sim a se adaptar a um mundo já construído". É um mundo que já está dado para os novos membros do planeta.

A criança já tem uma ideia do mundo, a qual é a verdade para ela, pois participa de um universo ideológico, mesmo que ela não saiba. Por isso, os processos educativos são importantes para propiciar oportunidade à criança, ao adolescente, ao jovem e a qualquer fase da vida humana; esses mostram para os indivíduos que existem outras maneiras de pensar, dizer e fazer o mundo e de (re)inventar-se no mundo da vida.

Guatarri e Rolnik (*apud* GALLO, 2010, p. 235) denominam de "produção de subjetividade o processo social aqui caracterizado de ideologia; por outro lado, àquela ideologia já entranhada em cada indivíduo ele chama de subjetividade, que seria a maneira particular de cada indivíduo encarar o mundo e a sociedade". A escola, nesse sentido, promove a serialização de subjetivações orientadas pelas ideologias formativas do ser aquilo que não é.

Para Althusser (2001), a escola apresenta-se como um aparelho ideológico do Estado e um veículo de difusão da ideologia capitalista e reproduz o sistema de produção. Isso nos faz pensar que os indivíduos estão presos nas malhas do sistema social e a liberdade é uma possibilidade. No momento, mais proveitoso do que dar respostas é avançar na narrativa do intricamento: sociedade, escola e Estado, em companhia dos nossos interlocutores.

Cestari (2012) apresenta, no artigo *Individualidade e formação humana*, uma discussão na qual defende a área de educação como um campo próprio do saber, em especial, no âmbito da formação e do indivíduo, revelando a necessidade de pensar a educação na perspectiva de experiências humanas afirmativas.

Há uma ordem ideológica que foi estabelecida e controla as escolhas dos indivíduos, entretanto é possível encontrar subterfúgios para os sujeitos encontrarem suas formas de resistências ao opressor. Segundo Cestari (2012, p. 217), "[...] Leva a afirmar o *dever-ser* segundo a natureza daquilo que ainda não é. No entanto, esta condição tem que ser vista na perspectiva de que a ordem estabelecida foi em determinado momento instituída e que, embora seja predominante, não é definitiva".

Nessa condição social e histórica, há uma reprodução ideológica na educação a qual perpassa pelos processos adaptativos do indivíduo: os primários presentes logo na inserção do

sujeito na sociedade e os subsequentes, sempre numa lógica de dominação. Entretanto, existem aberturas na dinâmica do dever ser, e, talvez, essas favoreçam uma ordem a qual fortaleça as singularidades humanas (CESTARI, 2012).

Para Cestari (2012), o processo adaptativo humano tem duas características: a primeira é a interiorização do mundo pelos sujeitos, numa abertura para a compreensão progressiva. Os mecanismos de dominação controlam as pessoas, mais do que isso, exercem forte influência nas representações delas sobre o mundo, o que é reproduzido pelas instituições jurídicas, religiosas, familiares e escolares.

No contexto da formação dos indivíduos, a lógica das escolas é enquadrar seu público dentro de uma visão de mundo, controlada por aqueles que têm mais poder para interferirem nas políticas públicas e nos currículos das instituições, criando representações de grupos dominantes, as quais são veiculadas como saudáveis para a multiplicidade de grupos e sujeitos presentes.

Cestari (2012, p. 218) esclarece que a formação, tanto tradicional como a vigente, é reproduzida "[...] adequando os indivíduos a ela [condição social]", e, com isso, "[...] o indivíduo se torna membro da sociedade: esse processo ontogenético pelo qual o homem assimila o mundo e o outro é o que se denomina de socialização".

A segunda característica: a socialização é inacabada. Cestari (2012, p. 219) dialoga com Adorno, afirmando sobre os modos de socialização do ser humano: "[...]este processo leva o sujeito ao atrofiamento de suas possibilidades, transformando a condição da liberdade humana numa necessidade social controlada".

Cestari (2012) continua:

> Num cenário manipulado pela indústria cultural, as atividades culturais são cada vez mais marcadas com o selo do comércio, organizadas e induzidas a partir de conveniências para o mercado, obliterando, com isso, a atitude criadora do indivíduo, fazendo parecer e concordar dominação com liberdade, democracia, igualdade e individualidade; neste cenário é dada ao indivíduo a possibilidade da escolha dentre as opções já determinadas e a livre escolha não passa de livre sujeição (CESTARI, 2012, p. 219).

A citação acima alerta-nos para um sistema excludente na sociedade, o qual é produzido por grupos dominantes que projetam formas de consumo e perspectivas educacionais nocivas a outros grupos do tecido social, como pobres, negros, gêneros etc., com o intuito de favorecer a grupos tradicionais e representados nas instituições. Desse modo, a

educação é um processo de reprodução das representações dos grupos hegemônicos, que resulta numa adaptação dos grupos subalternos ao modo de viver daqueles.

Além disso, ocorre um adestramento em massa, bem sustentado por uma sutil ideologia mascarada como benefícios sociais, mediante os meios de comunicação social. Destarte, os dominados sustentam com sua força de trabalho, consumindo os produtos, serviços e ideias da classe privilegiada.

Para Cestari (2012):

> [...] os processos educativos na escola tem se caracterizado pela reprodução de forma sistematizada dos processos amplamente socializados e, deste modo, tem sido fácil definir a educação como socialização sistemática, enquanto os processos em outros espaços como simples experiências de socialização, e a conformação e/ou adequação passam a ser sentidas, pois a sociedade dominante sempre apresentará uma nova tarefa a ser cumprida pela educação com finalidade de adaptação (CESTARI, 2012, p. 220).

Se a educação é utilizada para manipulação dos indivíduos, não há outro caminho senão utilizá-la como campo para construir propostas educacionais emancipatórias, numa atitude de resistência, no sentido de dialogar, compreender e refletir sobre as práticas opressivas do poder econômico e social. As relações de poder, muitas vezes, tolhem os sujeitos, entretanto é possível, com esforço, movimentar-se no tecido social à procura por aberturas.

Há duas atitudes frente a essa realidade social: o enfretamento por meio de informações as quais contribuam para o desvelamento da dissimulação das sutis ideologias e que estão contra as classes de baixa renda e buscar ter um posicionamento; a outra opõe-se a essa como um estado de submissão às condições desiguais.

Não podemos entregar as condições de vida excludentes por desconhecer o poder que nós temos como sujeitos sociais, mas acreditar em nossas possibilidades. Gallo (2010, p. 240) afirma que os militantes “podem fazer dela [escola] um espaço de luta pela hegemonia” através da produção de ideias, ações críticas e de resistências ao sistema opressor, também, a (des)construção das visões de mundo e a modelagem das singularidades para possibilitar as transformações desejadas.

Gallo (2010, p. 240) aponta que estão os “Educadores preocupados com a possibilidade de fazer da escola um lugar de possibilidade de luta pela transformação social [...]” e, não como um espaço sucumbido ao poder hegemônico numa atitude passiva. Para

isso, é preciso sentir-se incomodado com essa assimetria social e econômica refletida nos espaços por meio da resistência e potencializar as singularidades dos sujeitos.

Contra a diretriz de subjetivação que é a formação de indivíduos em série para atender aos interesses do capital financeiro, Gallo (2010) propõe a singularização para a formação baseada nas potencialidades que os sujeitos revelam durante o processo educativo. Galeffi (2001), em consonância com essa proposição, afirma que a intenção é o florescimento do ser-sendo, pois o ser humano não é máquina e nenhum programa de computador, a recepção e (re)elaboração do conhecimento são sempre um acontecimento imprevisível do aprendente.

Segundo Gallo (2010):

> No tocante aos processos de subjetivação a linha de fuga está na possibilidade de singularização. Se a subjetivação é uma produção de subjetividades em série, de forma massiva, a produção desejante colocada no âmbito da produção e do mercado, a singularização é uma resistência a este processo, o investimento em fluxo singular, em uma produção desejante que escape ao território, abrindo novos fluxos (GALLO, 2010, p. 241).

Desse modo, os responsáveis pelo processo educativo, os educadores devem driblar, por meio da resistência, as diretrizes e práticas de formatação dos sujeitos, conforme crítica tecida por Silvio Gallo, bem como construir modos de formação humana dialogante, provocando os seres-sendo para que eles aprendam a pensar suas circunstâncias do dia a dia, a partir do critério de importância no âmbito da vida deles.

A esse respeito, Rosa Maria Dias (2003) comenta o processo de formação de Friedrich Nietzsche (1844-1900):

> Aos poucos, porém, passa a refletir sobre essa sua busca ávida de conhecimento: o que havia lucrado com ela? Começa então a se dar conta de que todo o saber que acumulara se achava dissociado da vida. Descontente, sonha com um tipo de educação que não se afaste da vida. Admite que a árvore do conhecimento e a árvore da vida não são a mesma, mas recusa a ideia de que devam estar separadas. Resolve então voltar-se para si mesmo, para seus gostos particulares. Refugia-se na música, medita sobre seus poetas prediletos – Byron, Schiller, Holderlin (DIAS, 2003, p. 21).

Essa citação revela um ser-sendo que reflete sobre a educação do seu tempo e a sua formação e nota que a educação não está articulada com a vida. Pensando nesse problema, deduzimos que a formação acadêmica deve dialogar com a vida dos sujeitos, bem como a vida deles está comprometida com os conteúdos escolares. Por vida dos sujeitos

compreendemos a dimensão do cotidiano deles e os fatos sociais que interpelam suas existências, sejam fatos do local onde vivem ou mais abrangentes.

Silvio Gallo (2010) afirma:

> Em termos dos processos de subjetivação na escola e nos processos educativos de forma geral, a singularização apresenta-se como o investimento em uma linha de fuga que busca escapar à dupla captura da produção e do mercado, desenhando a possibilidade de um aprendizado que constitua alguma possibilidade de autonomia e de criação (GALLO, 2010, p. 241).

Nesse sentido, também, Dante Galeffi (2001) preconiza uma formação autônoma e inventiva para que os sujeitos sejam formados na perspectiva do ser-sendo de modo próprio e apropriado. Silvio Gallo (2010) apropria-se da expressão deleuziana de linhas de fuga, que é um desterritorializar-se em busca de outras margens. É um ato de coragem para escapar daquilo que lhe retém num ímpeto de mais-liberdade do ser-sendo.

Portanto, é a criação do ser de cada um, no âmbito da sala de aula, experimentando um processo formativo e trans-formativo humano; o horizonte histórico-contextual no qual vivemos e co-existimos com os outros entrelaça-se com a vida singular de cada um e coletivamente, como o navio e o oceano estão imbricados de modo que um não existe sem o outro.

O ser vivente vive e constrói o seu mundo imerso numa formação institucional de dois tipos: a subjetivação, que pauta a educação a partir de interesses de determinados grupos com a intenção de modelar os seres-sendo e homogeneizá-los por paradigmas, típicos de uma pedagogia exógena e opressora. O segundo é o horizonte de uma filosofia da diferença, é a singularização a qual reconhece as potencialidades dos indivíduos que vão sendo reveladas no processo formativo, segundo a compreensão de Silvio Gallo (2010).

Em razão disso, a educação não deve seccionar a realidade sócio-histórica dos seres-sendo nem os forçar ao que eles não são, em outras palavras, há uma triangulação interconectada: realidade, escola, aprendentes. A filosofia da diferença defende a singularização dos indivíduos para que a educação seja um acontecimento do florescimento das forças próprias e apropriadas como aprendizagem de si mesmos.

2.2 Reflexões sobre o Ensino de Filosofia

Em nossa investigação, tomamos a aprendizagem como foco principal do processo educativo, embora saibamos que este acontecimento transcorre numa mediação entre o

educador e os aprendizes. Não há uma autoridade no sentido do conhecimento, contudo, uma gradação de saberes por conta da experiência daquele que estudou e pesquisou mais. E o que há é um fenômeno educativo de aprendências dos múltiplos sujeitos, numa relação dialógica e investigativa.

De acordo com Dante Galeffi (2001), o mais importante na educação é a aprendizagem do pensamento dos sujeitos envolvidos, porquanto é no exercício da reflexão que os indivíduos amadurecem para a compreensão da sua própria realidade, em especial, das situações mais significativas de suas vidas e do contexto social.

O que podemos apreender na escola, em nossas pesquisas e vivências ao longo dos anos, é aprender a arte de problematizarmos acontecimentos, os quais nos incomodam e afligem de alguma maneira. Destarte, experimentaremos o pensamento mais consistente. Podem afirmar que viver é aprender a pensar, em toda essa longa travessia, numa transformatividade do nosso ser-sendo.

É o que diz Galeffi (2001):

> Compreendemos que o aprendizado da filosofia não precisa cair no redemoinho do preciosismo filológico, ou linguístico, ou historicista, porque o fato importante é o próprio acontecimento do pensar, na compreensão do modo como isto ocorre, em ato. Este é o salto que precisamos cumprir se quisermos ainda propor algo que apresente a filosofia em uma perspectiva nova, tendo em vista a sua inserção como disciplina na formação escolar (GALEFFI, 2001, p. 36).

Destacamos a expressão preciosismo, em relação ao Ensino de Filosofia. Se, nas aulas de filosofia, houver ênfase no uso exagerado de muitos termos desconhecidos dos aprendizes, a aula filosófica pode desviar do objetivo de provocar o sujeito para que ele pense sobre determinado assunto; desse modo, transforma-se numa conversação de palavras desconhecidas e discurso que beira à retórica, ou expõe o eruditismo de quem fala. A comunicação situa-se num plano monológico e não dialógico entre os atores do processo educativo.

O sentido da aprendizagem filosófica está no *acontecimento do pensar*, fora disso, a aula de filosofia perde sua razão de ser. A expressão em itálico chega a ser engraçada e óbvia pela construção do enunciado. Apesar de o aprender a pensar ser essencial para a filosofia, Galeffi diz que seria uma novidade, no sentido de ser um acontecimento para os estudantes aproveitarem bem a matéria estudada.

Ao propor o foco na aprendizagem filosófica, Galeffi (2001) preconiza que os estudantes desenvolvam a autonomia em seus estudos para a compreensão daquilo que é estudado, o que é denominado de atitude aprendente. É um ato. O foco está no verbo aprender, e isso revela uma ação do sujeito direcionada à sua intenção.

Para Cerletti, requer esforço para que os professores e educandos no dia a dia tenham melhores resultados. Cerletti (2009, p. 8) afirma: "[...] o Ensino de Filosofia implica uma atualização cotidiana de múltiplos elementos [...] a filosofia posta em jogo e o contexto em que esse ensino tem lugar". O autor aponta que esse campo de estudo é construído no cotidiano, devem-se aprender não somente conteúdos, como também formas de aperfeiçoar o ensino e procedimentos didáticos.

No livro *O Ensino de Filosofia: como problema filosófico*, é feita uma discussão sobre o Ensino de Filosofia, evidenciando que este não é apenas uma disciplina da área de educação técnica, circunscrita em métodos e práticas pedagógicas. Entretanto, propõe-se um amplo debate, no qual o reconhece como uma área da filosofia, permeada de questões filosóficas, assim como os professores e professoras devem ser pensadores das suas atitudes e práticas docentes.

Cerletti, em sua tese central, sustenta

> [...] que o ensino de filosofia é, basicamente, uma construção subjetiva, apoiada em uma série de elementos objetivos e conjunturais. Um bom professor ou uma boa professora de filosofia será aquele que possa levar adiante, de forma ativa e criativa, essa construção (CERLETTI, 2009, p. 8).

É claro que a construção da aprendizagem é subjetiva, pois, de outro modo, estaria no plano da transmissão de conhecimentos, baseada na memorização e repetição nas avaliações daquilo que foi reproduzido pelo professor. Em oposição a essa prática, os sujeitos no processo educativo devem desenvolver a aprendizagem com responsabilidade e coerência, pois cada pessoa aprende de forma única no devir do seu florescimento.

Segundo Cerletti (2009),

> Os melhores professores e professoras serão aqueles que possam ensinar em condições diversas, e não só porque terão que idear estratégias didáticas alternativas, mas também porque deverão ser capazes de repensar, no dia a dia, os próprios conhecimentos, sua relação com a filosofia e o marco em que pretendem ensiná-la (CERLETTI, 2009, p. 8).

O conhecimento é dinâmico, e as aulas não devem ser sempre da mesma maneira, os mesmos slides, os mesmos livros e recursos didáticos, às vezes, as mesmas falas. O educador

deve ser inventivo e (re)pensar sua prática educativa para continuar avançando com os aprendizes, fazendo um melhor trabalho para estimular a aprendizagem dos alunos e inovar o quanto possível na busca de melhores resultados.

Isso nos faz pensar que os professores devem ir além da função normativa das práticas do ofício cotidiano. Esses sujeitos estão no âmbito da escola e sociedade para serem pensadores da sua realidade, daquilo que faz com dedicação. “A docência em filosofia convoca os professores e professoras como pensadores e pensadoras, mais do que como transmissores acríticos de um saber que supostamente dominam” (CERLETTI, 2009, p. 9).

Esses profissionais da educação são intelectuais que pensam a sua prática educativa de modo consistente, intencional e filosófico, não para replicarem experiências externas provenientes de gabinetes institucionais os quais, muitas vezes, não têm uma coerência com o cotidiano da escola, realidade da qual o professor faz parte e sabe dos acontecimentos.

Os professores devem ser competentes em suas práticas na escola, embasados em referencial teórico e, concomitantemente, fazer experiências em sala de aula, inclusive inovadoras, lançando mão da sua inventividade para responder problemas do dia a dia e da sua realidade como docente. Ao tomar certas decisões, leva novidades para a sala de aula. Como disse Galeffi, não apenas para passar o tempo, mas para provocar pensamentos, ter ideias e experimentar com ousadia, refletir com os autores que estudam suas questões pessoais e comuns a todos.

Com atitudes como essa, o ensino de filosofia não será uma repetição vazia, sem sentido, de pensamentos estranhos, mas, com os autores dos livros, os professores estarão aprendendo a pensar juntos, pensando ao experimentarem as ideias pensadas, e a desenvolver suas singularidades desejosas de sentidos-sendo.

Em sala de aula como essas, os sujeitos estarão indo além de transmissões acríticas, estranhas ao ambiente, para dar voz aos sujeitos pensantes e provocar singularidades. Isso é fácil? Não. Entretanto, é necessário cultivar todos os pensamentos possíveis, para que alguns consigam germinar. E estes são os mais preciosos, pois estão carregados de desejos, dúvidas, inquietações, (re)ssignificações das diferenças próprias a cada indivíduo pensante.

Sobre a função do professor, afirma Cerletti (2009):

> Decerto, os estudos sobre o ensino da filosofia se consagraram geralmente ao desenho e à implementação de alguns recursos didáticos que tentariam facilitar a atividade dos docentes. [...] Para levar adiante a tarefa de ensinar filosofia, uma série de decisões devem ser adotadas. Decisões, em primeiro lugar, filosóficas. [...] Essa maneira de colocar a questão pretende outorgar aos professores e às professoras um protagonismo central, uma vez que os

> interpela, não como eventuais executores de receitas genéricas, mas como filósofos ou filósofas que recriam a própria didática em função das condições em que devem ensinar (CERLETTI, 2009, p. 9-10).

Os professores devem assumir o controle das suas atividades docentes, ousando filosofar e tomar decisões filosóficas, como já dissemos, não seguindo modelos estabelecidos; entretanto, recriando sua prática educativa com altivez e autoconfiança para construir ações pautadas na atitude filosófica num diálogo com os sujeitos aprendentes.

Para isso, é necessário, a partir de seus estudos, construir uma posição filosófica, ou seja, como o professor vai entrar na sala de aula? Qual referencial teórico que embasa a sua prática educativa filosófica? Pois, sem essa postura didática, ficará à deriva ou sem saber o que está fazendo na sala de aula.

Gallo (2012a) afirma que o educador que atua com filosofia precisa amadurecer sobre o seu posicionamento filosófico. Isso significa cuidado no exercício das suas atividades acadêmicas, bem como uma intenção com a sua prática educativa. Cerletti (2009) também reflete acerca do professor de filosofia; para ele, esse é, também, um filósofo, e sua docência deverá possuir uma perspectiva filosófica.

> De acordo com o assinalado, o professor será, em alguma medida, filósofo, já que mostrará e se mostrará em uma atividade em que expressa o filosofar. Isso não quer dizer que ele deva ensinar uma filosofia própria, mas que desde uma posição filosófica – a sua ou a que adote – filosofará junto com seus alunos. Em última instância, todo ensino filosófico consiste essencialmente em uma forma de intervenção filosófica, seja sobre textos filosóficos, sobre problemáticas filosóficas tradicionais, seja até mesmo sobre temáticas não habituais da filosofia, enfocadas desde uma perspectiva filosófica (CERLETTI, 2009, p. 19).

Galeffi nomeia o professor de filosofia, em alguns textos, de *educador-filósofo*, pois, tenha ele formação em filosofia ou não, se assume a disciplina de filosofia, carregará nos ombros a responsabilidade de habilitar-se filosoficamente para isso, porquanto não é suficiente acreditar que o conhecimento metodológico por seus anos de docência será suficiente. Cada disciplina tem a sua especificidade; desse modo, é recomendável que faça uma imersão, se já não a fez, nas águas do pensar filosóficas.

Lecionar filosofia tem a sua especificidade, assim como cada área de estudo a tem. O educador deverá fazer da aula de filosofia, de fato, filosófica; provocar os estudantes para que pensem e reflitam sobre os problemas importantes dos conteúdos estudados ou da realidade social, política e cultural. Essa é a intervenção filosófica, pela qual o professor é o principal

responsável. Como mediador, deverá encorajar a turma a uma abordagem problematizadora e dialógica no fluxo pulsante das ideias da comunidade de aprendizes.

Gallo (2012a) e Galeffi (2017) têm a mesma ideia do professor como aquele que cria situações de interação com os aprendentes utilizando recursos didáticos, apresentando a estrutura do texto, contexto histórico, discutindo e provocando os sujeitos para explorar as ideias: “defendi que não basta ao professor dessa disciplina no ensino médio ser alguém que apresente os conceitos aos estudantes, mas é importante que ele seja uma espécie de mediador da relação direta de cada estudante com os conceitos” (GALLO, 2012a, p. 15).

O professor é aquele que organiza a aula e executa o plano de curso, pois a disciplina e a aula precisam ter uma intenção para que sejam desenvolvidas com coerência. O desafio do professor, sobretudo, nas aulas de filosofia, é encontrar meios para estabelecer diálogos com os estudantes, deixar que eles falem. Em certas aulas, pode acontecer e, em outras, não, também depende do perfil da turma.

Pode ser mais fácil para o professor ter uma comunicação dominante, mas a aula corre o risco de se tornar um monólogo constante. É necessário permitir a fala dos sujeitos para que exponham suas dúvidas, os modos como leram e compreenderam o texto. O importante, também, não é dizer só o que o autor disse, além disso, a maneira como compreenderam as ideias e o que estas os fizeram pensar.

Para Galeffi (2017), a “língua de si” é a capacidade que cada um de nós tem de apropriar-se das ideias dos autores numa compreensão própria, ir além de uma memorização do conteúdo, o qual será esquecido. Quando dialogamos com o texto e escrevemos essas ideias com nossas palavras, a aprendizagem é mais consistente.

É preciso manipular os argumentos dos autores por meio da leitura, fichamentos, compreensão do que o autor quis dizer, num esforço mental; em algum ou vários momentos, o leitor ficará imerso no texto, e este, por sua vez, provocará novas ideias naquele, a partir das suas vivências de mundo, construindo novos sentidos para o objeto estudado.

Na construção do texto da aula, percebemos que são várias ações as quais se intercruzam para o acontecimento da aprendizagem: leituras, sistematização destas, diálogos na sala de aula, numa busca pela apreensão do objeto estudado. Isso é um acontecimento, pois o importante é a atenção ao acontecimento do fenômeno. É imprevisível quando o novo surgirá, porquanto emerge por meio de *insights*, ampliando o já sabido ou, quem sabe, abrindo novas vias para pensar o objeto estudado.

No livro *Metodologia do Ensino de Filosofia*, Silvio Gallo (2012a, p. 22) traz-nos uma reflexão importante, a qual contribui para dizer o que não devem ser as aulas de Filosofia. É

muito comum em nosso dia a dia os professores dessa disciplina ou em trabalhos acadêmicos afirmarem que a filosofia presta-se a uma cidadania, mas qual? Será à manutenção da ordem estabelecida, que é, quase sempre, útil à dominação das pessoas oprimidas e que se sentem reprimidas para lutarem pelos seus direitos?

Gallo (2012a) critica:

> justificar um espaço para a filosofia nos currículos da educação básica apenas de modo instrumental - isto é, a filosofia a serviço de algo, como a cidadania – é, portanto, essencialmente antifilosófico [...] prefiro apostar no ensino de filosofia como um fim em si mesmo, para além de qualquer tutela, seja ela cidadã ou moral (GALLO, 2012a, p. 22).

O Ensino de Filosofia não deve ser utilizado como meio para se chegar a um fim – instrumento –, porém, mais do que isso, deve utilizá-la, para um filosofar vivo para esclarecer a realidade que está aí, a qual segrega, domina, aumenta a fissura entre pobres e ricos e ocasiona perda de direitos dos trabalhadores; para uma aprendizagem a qual nos empodere para nos mobilizarmos. Também, não se deve ficar só nos discursos que não nos ajudam a sair do lugar nem nos propõem saídas ou conferem coragem para nos reunirmos como ativistas sociais.

O ensino de filosofia é preciso para nos ensinar a duvidar e não aceitar as respostas como acabadas, deve nos ajudar a ir além das respostas e aprender a problematizar. Para Galeffi (2017), isto que é importante, a *atitude de investigação*, para perguntarmos para os acontecimentos suas razões de ser, intenção e a quem serve.

A proposição filosófica da nossa investigação insere-se no triângulo das atitudes: aprendente, dialógica e filosófica. No momento, é apenas um preâmbulo de pensar a prática educativa, entretanto, ao longo da dissertação, teremos oportunidade de aprofundamento dessa perspectiva de aprendizagem do fazer-aprender filosofia – sempre com uma intenção de promover um filosofar.

Vivemos em um mundo pragmático que insiste em que todas as coisas tenham um fim. Diferente da arte e da filosofia, muitas vezes, o fim está em si mesmo, no próprio prazer do filosofar e no esclarecimento de perguntas próprias às inquietações de cada um. É lógico que, por vezes, tais perguntas podem incidir em resultados práticos ou não e desaguar no próprio prazer do pensar em si mesmo.

Nesse sentido, o pensar filosófico deve resistir. Porquanto é a diferença da arte e da filosofia resistir a uma produção de massa e utilitária, muito embora saibamos que pode, também, ser usada para atingir fins ideológicos de dominação do capital ou opressão do ser

humano. Silvio Gallo (2012a, p. 32) faz uma discussão acerca do ensino de filosofia como resistência. “Professores de filosofia, precisamos acreditar no mundo e gerar acontecimentos. Usar nossas aulas como trincheiras, como espaços de resistência [...] produzindo autonomia, que é a única coisa que permite o enfrentamento da máquina de controle”.

A filosofia, assim como o ensino de filosofia, não serve para agradar as correntes ideológicas do Estado, aceitando suas políticas públicas, mesmo que injustas, e se furtando a enfrentar as discussões que devem ser feitas, independente do governo que esteja no poder. Nesse sentido, resistência, por ora, significa a não subserviência a ideologias políticas e também não pensar a filosofia e a arte como um instrumental.

E, se a filosofia tiver que ter um fim, este é provocar o pensamento, numa possível mediação educativa da aprendizagem do pensar, o que se aprende conjuntamente: educador e educandos num diálogo aberto. Embora instigar o pensamento não tenha fim. O que há são novas perguntas, e cada nova resposta leva a novas interrogações. Perguntar é uma arte poderosa e pulsante da vida.

Silvio Gallo (2012a) faz observações sobre a pertinência da filosofia ao afirmar que, na história desta, ela foi muitas vezes mais subversiva ao invés de afirmadora da realidade. Nos documentos legais do Brasil, quando se afirma formação para a cidadania, o que isso significa? Se for subverter, rebelar, transgredir, informar para reivindicar direitos, é uma boa direção para ser problematizada pelos sujeitos na escola.

González Porta (*apud* GALLO, 2012, p. 70) faz uma provocação necessária: para que serve a filosofia na escola? Se for para contar e ouvir histórias, é uma prática antifilosófica, porque perderia o sentido da filosofia como resistência e problematizadora (GALLO, 2012a), e também como o exercício de autonomia ou poemática pedagógica (GALEFFI, 2001).

Em razão disso, Gallo preconiza a “oficina de conceitos”, numa inspiração para a prática educativa da filosofia dos conceitos criada por Gilles Deleuze. No momento, só cabe sinalizar, porquanto teremos momento propício para essa discussão, na evolução desta investigação filosófica.

Em síntese, Silvio Gallo (2012a), na discussão preliminar deste texto, critica uma cidadania para servir ao Estado e que é utilizada como meio. Contra isso, deve-se ter uma atitude de resistência. Outra crítica feita é a um entendimento da filosofia como cidadania, a qual só é pertinente se for para transgredir.

Propõe temáticas filosóficas para os estudantes que têm contato inicial com a filosofia, um pensar a partir de conceitos. Entretanto, adverte “[...] Afirmar a importância do ato de

filosofar para o ensino de filosofia não nos autoriza a prescindir do conteúdo filosófico, daquilo que foi produzido em quase três milênios de pensamentos" (GALLO, 2012a, p. 43).

Para Silvio Gallo (2012a), os conteúdos filosóficos são necessários no ensino de filosofia, por conta da densidade da sua produção filosófica, bem como é preciso revelar como os filósofos pensaram. Dessa maneira, lendo-os, teremos oportunidade de aprender com eles a pensar filosoficamente. No parágrafo anterior, destacamos que podem ser usados nas aulas de temas filosóficos. Esse é um dos modos da mediação filosófica. A nossa atenção deve estar no sentido de não separar o filosofar das produções existentes.

2.3 Problemas no campo do Ensino de Filosofia

Há muitas pesquisas sobre o Ensino de Filosofia nos diversos níveis e modalidades da educação, entretanto a área de educação é ampla e oferece espaço para novas discussões. Infelizmente, o modo como acontece o Ensino de Filosofia comporta diversas problemáticas, desde em relação aos professores que não têm formação específica a outros que não procuram se qualificar ou se autoqualificar, no sentido da construção de um pensamento problematizador e reflexivo dos acontecimentos significativos histórico-sociais, existenciais e da sua própria realidade.

O educador da disciplina de filosofia deve sempre fazer o exercício de autorreflexão da sua prática educativa, bem como qualquer outro professor de outras disciplinas que almeje o seu desenvolvimento profissional. Para Cerletti (2009, p. 10), "toda formação docente deverá ser, em sentido estrito, uma constante auto-formação. E toda auto-formação supõe, em última instância, uma trans-formação de si".

Entretanto, os problemas na educação não são somente dos professores de filosofia. Do ponto de vista institucional e curricular, à disciplina de filosofia é destinada apenas uma ou duas aulas em cada ano do Ensino Médio. Devemos notar que o estudante passa toda a Educação Fundamental sem acesso a conteúdos filosóficos de forma direta, com exceção dos conteúdos que podem tangenciar aspectos da filosofia, muito embora isso dependa, também, de o educador ter uma postura filosófica, dialógica e investigativa da abordagem dos conteúdos.

Em sua maior parte, a ineficiência dos estudos filosóficos na Educação Básica é apontada por estudiosos da área, a saber: Alejandro Cerletti (2009), Silvio Gallo (2012a) e Dante Galeffi (2001). No Ensino de Filosofia, além dos problemas apontados, também, há,

por vezes, um excesso do refinamento da linguagem, o que distancia os sujeitos da aprendizagem de um filosofar coerente e intenso.

Esses são problemas do campo do Ensino da Filosofia. A respeito disso, afirma Gallo (2012a) que essas questões pedagógicas e das políticas educacionais estão nos cursos de Licenciatura em Filosofia na universidade. Na Educação Básica, em certa medida, ocorrem os efeitos provenientes da educação superior, que proporciona uma formação com ênfase na história, problemas e métodos para o profissional em filosofia, em detrimento dos aspectos teóricos e metodológicos do Ensino de Filosofia, por não considerar a dimensão educativa como filosófica.

Silvio Gallo (2012a) afirma sobre sua experiência:

> O problema do ensino de filosofia começou a constituir, para mim, um problema filosófico. Quando fui trabalhar na Universidade Metodista de Piracicaba, em 1990, em um curso também de licenciatura, minha intenção foi se tornando a de não repetir, ali, os equívocos que eu identificava no curso da PUC e que, parece-me, são comuns à maioria dos cursos de licenciatura em filosofia (GALLO, 2012a, p. 11).

Gallo comenta sobre sua experiência e seu empenho profissional para superar os problemas vivenciados por ele na Universidade na PUC. Também, denuncia a falta de apreço na relação entre a Filosofia e o Ensino de Filosofia, "[...] pouco ou nenhum interesse dos docentes de filosofia na formação dos futuros professores, e completo despreparo destes quando se encontram em sala de aula" (GALLO, 2012a, p. 12).

É evidente que nossas observações acerca da formação docente, sobre Ensino de Filosofia, sustentam-se em percepções de três profissionais da educação e com grande experiência na tarefa de pensar o ensino dessa disciplina. Isso permite perceber que há algo que está fora de foco e precisa ser repensado pelos cursos de formação de professores de filosofia, uma vez que estão formando professores que atuarão na educação básica.

Para Alejandro Cerletti, também, há uma necessidade de formação docente por parte dos professores de filosofia. Isso nos faz pensar que os educadores não tiveram uma preparação muito adequada na licenciatura acerca da teoria e prática educativa do Ensino de Filosofia, por isso necessitam de novas orientações para aperfeiçoar o fazer pedagógico e/ou de formação continuada para aperfeiçoar a performance das aulas.

Cerletti (2009) diz:

> [...] Há uma demanda usual em relação à formação docente [...] que poderia ser circunscrita, de maneira simplificada, em alguns tópicos: 'necessito

> ferramentas para dar aulas', 'quero instrumentos para poder ensinar', ou até, em alguns casos, 'eu já aprendi os conhecimentos básicos de minha especialidade, agora o que preciso é aprender a ensiná-la', etc. (CERLETTI, 2009, p. 7).

Notamos em nossos interlocutores críticas sobre a formação docente na licenciatura em Filosofia nas universidades do Brasil, logicamente, os cursos os quais eles conhecem, bem como dúvidas, demandas dos professores na educação básica. Galeffi também traz constatações dos problemas da educação filosófica na educação básica. Este afirma em seu livro *O Ser-sendo da Filosofia*, o qual resultou da tese de doutorado, sobre sua inquietação de pesquisa: "[...] ela germinou da constatação de uma ineficaz ação dos estudos filosóficos na educação escolar" (GALEFFI, 2001, p. 42).

Esse pesquisador apresenta outro enunciado contundente dos problemas da filosofia na escola básica:

> [...] Não é preciso ir muito longe para se poder constatar o inadequado modelo formador do atual professor de filosofia. Isto é um dado imediato. Basta se ter paciência para percorrer algumas escolas, visitando de improviso as aulas de filosofia ministradas pelos professores licenciados, ou não, na disciplina. Alguma coisa está completamente fora de foco, de uma maneira geral. O que vê não são aulas de filosofia, e sim aulas de pseudo-história da filosofia – aulas absolutamente desinteressantes e inadequadas à realidade sócio-histórica do atual momento de nossa civilização. O que se constata é um desserviço à construção de uma sociedade formada por pessoas livres e participantes (GALEFFI, 2001, p. 42).

Assim como Cerletti, Gallo e, também, Galeffi, já citados, apontam problemas acentuados na formação dos professores. Isso nos faz pensar que é preciso pensar como está o preparo desses profissionais para sua função como professores. Contudo, o foco das críticas incide na prática educativa na educação básica; pelas constatações desses pesquisadores, as aulas revelam ser inadequadas, desinteressantes, ineficazes, um desserviço à formação de pessoas autônomas, livres e inventivas.

Essas três visões de pesquisadores experientes acerca da temática do Ensino de Filosofia oferecem-nos condições de pensar e fazer uma vigorosa incursão nesse campo do saber da educação – Ensino de Filosofia – para dar uma significativa contribuição à prática educativa na educação básica. Em seguida, faremos uma incursão em alguns conceitos de filosofia e dimensões relevantes no pensamento galeffiano.

3 UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE APRENDER E FILOSOFAR NA FILOSOFIA GALEFFIANA

3.1 Notas sobre a aprendizagem filosófica

A filosofia de Dante Galeffi é viva, no sentido de que a compreendemos como um fazer filosófico num processo constante de construção do conhecimento, o qual sempre encontra novos caminhos para a criação. Dessa forma, pode acolher o "velho" como original e lançar-se a novos caminhos num contínuo florescimento da individualidade pensante e dialógica, num desejo de ser-mais entendendo a si mesmo, no contexto da sua coexistência com os outros no mundo da vida.

A história da filosofia ao longo dos séculos foi marcada por grande produção de ideias, ou, como Galeffi referiu-se, com tonalidades diversas, que são os sistemas de pensamento. Entretanto, o problema está numa compreensão fechada do pensamento filosófico: o "melhor" seria a produção hermenêutica daquilo já pensado, não possibilitando aberturas para novos acontecimentos do pensar e próprios da vida humana.

Galeffi (2001) tece sua crítica ao dizer:

> [...] A palavra filosofia assumiu, ao longo da História do Ocidente, uma série de tonalidades afetivas diversas – diversas disposições de espírito para a investigação do sentido-sendo. E por terem-se desenvolvido vários sistemas de pensamento, com seus correlativos modos pedagógicos de continuidade-perpetuação, é ainda muito comum se pensar a filosofia como apenas um ou vários destes caminhos já percorridos (ou ainda em vigor) pela força dos seus continuadores contumazes (GALEFFI, 2001, p. 33).

Dante Galeffi observa ser recorrente o modo de pensar o fazer filosófico do ponto de vista de um ou vários dos caminhos produzidos pelos pensadores. Não é que seja inadequado, inclusive, para se aprender, é necessário conhecer sua língua, sua cultura, sua história, bem como a produção filosófica, para se estabelecer um diálogo. O importante é não se deixar abafar pelos sistemas. Nesse caso, poder-se-ia não reconhecer as emergências de pensamentos singulares próprios de acontecimentos novos e significativos.

> [...] Nenhum ser humano está isento do seu perspectivismo radical como corpo-vivo e corpo-aculturado que é. Entretanto, há modo e modo de se selecionar os matizes oferecidos pela experiência comum do mundo-da-vida. Há um modo mais inteligentemente disposto, assim como há um modo onde parece não haver disposição alguma para a compreensão-aprendizado da

> diferença continuamente surpreendente dos acontecimentos significativos, apesar de todos eles serem sempre a expressão do *Mesmo*. Do ponto de vista de uma maior disposição para acolher a *diferença ontológica*, é preciso um continuado empenho de compreensão que não se satisfaça nunca com o já vivenciado, mas que também abomine a novidade pela novidade (GALEFFI, 2001, p. 34).

Galeffi (2001) aponta duas disposições: a primeira, como falta de disposição para uma compreensão das emergências fenomênicas no tecido social; a segunda, como uma disposição ontológica para (re)ssignificações dos acontecimentos, os quais incidem nas produções intelectuais, compreendidas como aberturas ao novo. Sem dúvida, requer um grandioso desejo de novas vivências e pensares dos acontecimentos relevantes da comunidade humana, também.

Acerca do modo da não disposição, esclarece:

> Acontece, nesses casos, uma determinada compreensão de filosofia identificada com um específico sistema doutrinal. Perde-se, assim, o caráter aberto e autônomo do exercício filosófico radical. A filosofia transforma-se em uma instituição burocrática incapaz de multiplicar o poder do pensamento autônomo e inventivo, como meio de salvaguardar a inteireza do que é próprio do ser humano livre – enquanto ser-social (GALEFFI, 2001, p. 35).

Isso acontece quando determinados indivíduos ou grupos acadêmicos mantêm-se fixos em um respectivo sistema doutrinal, não reconhecendo novas emergências do pensar humano capazes de produzir contribuições tão importantes quanto as de pensadores já canonizados pela academia. A criação humana é um fluxo contínuo e não estaciona em determinada doutrina filosófica. Como pensar é próprio do ser humano, este tem a potência para construir novas estruturas epistemológicas de compreensão dos fenômenos humanos.

3.2 Filosofia da diferença galeffiana

A intenção da abertura deste tópico é demonstrar a sagacidade de um professor de filosofia, Dante Galeffi (UFBA), o qual concebeu uma compreensão da filosofia de forma própria e apropriada, nomeada por ele de poemática-pedagógica, no sentido daquilo que é próprio da Natureza como criação em seu devir (infinito?), como uma potência cósmica do universo e inerente em nossa condição de seres humanos (GALEFFI, 2001, 2014).

A respeito de uma definição de filosofia para Galeffi, trazemos outro conceito, não sendo repetitivo, entretanto, ampliando a nossa capacidade de reflexão. Não da área de

filosofia, entendida como território acadêmico ou do elenco de disciplinas do currículo escolar, entretanto, como uma condição humana própria de sua confabulação consigo e na coexistência com os outros.

> [...] Compreendo a filosofia como aspiração humana pela sabedoria abrangente, articuladora e intensiva no devir situado no corpo vivente pensante que é o ser o que se é com os outros. Neste sentido, a filosofia é grega apenas no nome, mas não em sua efervescência vital porque é um traço comum da espécie humana a produção discursiva [...] e simbólica de cosmovisões apresentadoras da totalidade conjuntural [...] (GALEFFI, 2017, p. 16).

Pensamos com Galeffi que a filosofia é uma característica do ser humano, como aspiração à sabedoria, e potencial vibrante de pensar e produzir sentidos dos fenômenos importantes os quais impressionam o ser e são nomeados por ele como acontecimentos significativos. Isso acontece em seu próprio sentir e pensar o mundo num esforço mental e/ou em conversas descontraídas e sem propósito aparente, bem como nas múltiplas atividades humanas, quer profissionais, quer lúdicas. Tudo isso opera como produção de sentidos humanos da sua existência no mundo com os outros.

É evidente que é uma capacidade humana latente a qual pode desenvolver-se mais ou menos a depender do empenho de cada um, ainda que a maior parte dos indivíduos não tenham a consciência dessa dimensão filosófica inerente no ser, eles a desenvolvem, às vezes, de forma surpreendente. É lógico que, se a pessoa tiver a consciência desse potencial de aspiração ao conhecimento, poderá desenvolver-se de forma significativa, apesar de não existirem parâmetros para isso – o bom senso é inferir que o pensar filosófico é uma condição humana em potencial.

A partir de agora, neste tópico, faremos uma síntese do nosso entendimento de aspectos fundamentais da filosofia para Dante Galeffi (2001). Pensamos com ele que filosofia é uma disposição do espírito humano para a compreensão de si mesmo no fluxo contínuo da vida. É um apelo do nosso ser para aberturas constantes na convivência com as pessoas, com as quais compartilhamos experiências, num contexto social e histórico.

A filosofia para Dante é uma ontologia designada de ser-sendo, não é outra coisa do que a nossa própria vida em sua singularidade, a minha, a sua e a de quem tem uma vida. Ao fazer filosofia, para ele, o que é primordial é o sentido que atribuímos ao ser-sendo numa atitude de criação, porque a vida é criacional a todo tempo. Cada gesto, palavra e ação nossa são como um traço do pintor em sua tela de pintura.

Usando outra metáfora, nós já estamos no palco da vida apresentando a nossa peça para valer, sem ensaios, na qual nós somos ator, diretor e escritor ao mesmo tempo da nossa vida; ainda que, na maior parte do tempo, não nos demos conta dessa realidade, pois estamos concentrados e acostumados a operacionalizar questões técnicas e decisórias da nossa vida.

Enquanto isso, o aprendente está na sala de aula da disciplina de filosofia ouvindo sobre filósofos que nunca ouviu falar, fatos, até então, desconhecidos e, por vezes, não consegue estabelecer ligações com a sua própria vida. Como nós somos aprendentes na escola básica, muitas vezes, não se fazem relações do conteúdo com a vida. Esse termo é abrangente, pois implica a vida social e a nossa própria existência.

Sendo objetivo, nesse aspecto, o que é fundamental não seriam os conteúdos, os acontecimentos analisados, porém é como o aprendente que está em sala de aula irá relacionar aquilo que ele aprende com a sua própria vida. Também, isso não acontece de forma isolada dos conteúdos, mas, em ciclos do processo de aprendizagem, o próprio sujeito faz inferências e relaciona sua aprendizagem com suas experiências vivenciadas.

Para não nos perdemos em divagações, o que importa para Galeffi é a atitude filosófica. Isso não é uma apreensão conceitual de definir isso é aquilo, antes, como o próprio termo diz, é uma *atitude* frente à própria vida do aprendente e, simultaneamente, uma atitude aprendente dele. Estamos falando do ser-sendo no mundo com os outros, o qual é um aprender a ser no âmbito da vida vivente; nesse sentido, essa aprendizagem não é fragmentada do seu contexto social, pelo contrário, o ser se projeta em sua realidade, e, para isso, é necessário o autoconhecimento, daí a filosofia como um caminho para a sua singularização. Articulada a esse saber de si mesmo, sem estar desassociada, está a apreensão do seu mundo cultural, político, profissional – a vida ativa – compreendida dentro de uma unidade a qual não se subdivide.

Infelizmente, nossas salas de aulas estão abarrotadas de estudantes sob o “comando” de um professor, o qual efetivamente não dá conta de desenvolver uma educação qualitativa tendo como fundamento a aprendizagem numa atitude dialógica co-aprendente, mestre e discípulos aprendendo mutuamente, e aquele como um mediador/interlocutor para que os aprendentes aprendam por si mesmos, por meio do logos/professor que fala para provocar os seres-sendo a pensarem questões significativas que afligem a todos na coletividade-mundo.

Não temos que estar preocupados se esta discussão da aprendizagem do aprender a ser incide no mundo atual como uma realização vigente, além de revelar um pensar utópico, um não-lugar ainda, porque a pesquisa na universidade serve para problematizar realidades inexistentes, entretanto aquilo que não é tangível no presente poderá efetivar-se no porvir.

Desse modo, não apenas existe um ser-sendo como dimensão humana singular, como existe um ser-sendo mundo da vida em verdadeiras travessias de não-lugares efetivando-se no universo fenomênico.

Há muitas realidades hoje provindas de ideias as quais eram utopias séculos atrás, por exemplo, a educação tecnológica, a invenção da Educação à Distância, as reuniões on-line com pessoas de diferentes lugares, as tecnologias da comunicação: 20 anos atrás (recente ainda), a telefonia era privilégio de poucas pessoas, e, no mundo hodierno, uma pessoa pode, no meio do mato, estar conectada com o mundo em havendo sinal de internet e, como a final da Copa do Mundo entre a Croácia com a França, acompanhando o jogo em tempo real. Esse é o ser-sendo mundo em sua transitividade de utopias em efetividades fenomênicas.

A filosofia galeffiana (2001, 2015) preconiza a liberdade do ser humano, ao nosso entender, Silvio Gallo (2012a) nomeia de resistência, no sentido de criarmos estratégias e modos de ação, os quais nos ajudam para escaparmos daquilo que nos oprime no tecido social, e, também, encontrarmos novo fôlego para aliviar nossas tensões, até operacionalizarmos nossas linhas de fugas no lugar em que nos movimentamos, seja na educação, no trabalho ou em nossa vida cotidiana.

Outro aspecto da compreensão de Galeffi é uma filosofia para todos e não posse somente de alguns sujeitos privilegiados, crítica à ideia de que apenas poucos podem pensar por abstração e, por isso, alcançam a realidade, cabendo aos demais apenas a interpretação daquilo que foi contemplado pelos “iluminados”.

Condizente com o pensamento galeffiano, há outro problema: o estabelecimento dos limites da filosofia, isto é, dizer que esta existe dentro de uma parcela do âmbito do pensamento humano e do outro não existe. Define-se um lado como o “lugar” de fazer filosofia e o outro o “lugar” da não-filosofia, designado como um tipo de reflexão sobre determinados fenômenos.

Galeffi (2017) subverte essa condição territorializada e diz não a essa pretensão afirmando que é possível fazer-aprender filosofia no âmbito do pensar humano, porque pensar é uma condição essencial da espécie humana. A filosofia não está somente lá, mas também está aqui, desde que as pessoas queiram se apropriar daquilo que lhe é próprio por natureza – tomando o pensar como uma potência do ser-sendo.

Trazendo essa reflexão para a filosofia do Ensino Médio, a imagem que temos desta é da história da filosofia e uma disciplina de filosofia a qual faz abordagem de filósofos antigos desconectados da vida vigente, sendo que sua função seria “ensinar” a pensar. No que concerne ao pensamento galeffiano, o pensar pertence à espécie humana, e a filosofia é

inerente ao ser-sendo. Portanto, filosofia é a aprendizagem de si mesmo própria e apropriada no mundo com os outros.

Dante Galeffi (2017) afirma:

> [...] A intenção chega a ser uma pretensão aparentemente descabida, mas nela cabe a compreensão radical da condição humana no intuito de desmistificar a impotência ontológica da maioria dos seres humanos. Penso, assim, uma didática filosófica mínima para todos e não apenas para aqueles que seguirão a profissão de filósofos, pois o momento é oportuno para desfazer os nós da irresponsabilidade generalizada que insiste em congelar o projeto humano nas formas alienadas e insustentáveis de existência fática (GALEFFI, 2017, p. 19).

Utilizamos a citação para fundamentar a nossa narrativa de que a filosofia é, também, uma compreensão pertencente aos seres-sendo e não está enclausurada dentro de um território acadêmico, como se houvesse um centro geográfico especial no qual as pessoas pensam com mais vigor. Atitudes como essa ambicionam uma hegemonia, hierarquizando os sujeitos e grupos sociais entre pensantes e não pensantes.

Pensar desse modo é afirmar uma desconstrução epistemológica europeia em detrimento da capacidade de pensar de outros povos que foram colonizados, como os dos continentes africano e latino-americano. Sobre o lugar da filosofia, seguindo nosso raciocínio, esclarece Galeffi (2015):

> [...] O horizonte não pode ser apenas ocidental, oriental, africano ou andino, porque é o horizonte do agora em que todos estão imersos no fenômeno da globalização. É o horizonte de cada um em sua singularidade e conjuntura. [...] Tudo começa pelo lugar em que cada um existe. E cada um é um projeto em desenvolvimento e o pensamento não é particular, mas uma condição do gênero de ser que é a espécie humana em todas as suas derivas culturais e históricas (GALEFFI, 2015, p. 27).

Com a intensificação da globalização, a qual tornou o mundo como uma espécie de “aldeia global”, possibilitou-se conhecer outras maneiras de pensar e não somente a grega. Também, com o avanço das pesquisas antropológicas, estas contribuíram para desmitificar o etnocentrismo, o qual vê a cultura do lugar como o centro cultural, por isso o metro por meio do qual devem ser medidas as outras expressões culturais. Avanços científicos como esse fez com que pudéssemos pensar a cultura em sua potência de valores culturais, sociais, artísticos e filosóficos.

Fenômenos assim trazem implicações relevantes ao modo de pensar a cultura filosófica europeia, não no sentido de desmontá-la, porém provocam ressignificações como a

que estamos propondo. Ir além do cânon filosófico tradicional é reconhecer as emergências do pensamento de outros contextos culturais, os quais possuem suas próprias problemáticas, conflitos e singularidades e a criação de narrativas específicas com pensamentos distintos para resolverem as questões. Segundo Galeffi (2014, p. 11), "A criação não é um privilégio de alguns poucos e nem uma 'coisa' que pode ser mensurada e delimitada pela razão controladora".

Essa discussão nos faz pensar que a filosofia, muitas vezes, foi pensada tendo como referência o passado filosófico. Evidentemente, há sua importância epistemológica, todavia, se, na história presente, evidenciam-se conhecimentos emergentes criacionais, a filosofia transmuta-se, também, numa referência ao presente-futuro para pensar as inquietações significativas da humanidade num caminho sustentável e curador (GALEFFI, 2001, 2017).

> Entretanto, na maioria das vezes o que se vê é uma tremenda confusão em relação à tarefa da filosofia e do filósofo. O dado é que a referência à filosofia é o [...] passado filosófico do Ocidente. Pouco ou quase nada se tem pensado a filosofia também como a tarefa de investigação do que há a ser realizado daqui para frente, não mais apenas como consequência de uma proclamada decadência do espírito humano, e sim como elevação revolucionária da sua condição de compreensão e de ação transformadora (GALEFFI, 2001, p. 38).

Filosofar é o exercício da imaginação, também é o perguntar como será e deixar o fluxo do pensamento em seu caminho interrogante livre, bem como indagar como é o fenômeno no devir do presente-futuro ou passado, todavia com um sentido-sendo. Porque filosofar é uma atitude investigativa aprendente dialógica com os autores, consigo mesmo e outros seres-sendo para saber mais. Investigar é uma atitude problematizadora daquilo que nos incomoda em busca de respostas provisórias, pois estas sempre nos conduzem a novas questões.

A proposição filosófica do ser-sendo como uma condição desejante da liberdade precede o entendimento: se há aberturas para o poder-ser mais livre, implica-se que está enredado em estruturas sociais coercitivas do ser-livre. Galeffi não perde tempo avaliando essas estruturas e preconiza a construção da liberdade na vida ativa.

> [....] a função primacial da filosofia é a formação da pessoa livre, queremos dizer da pessoa que se faz livre através de sua própria vida-construída; falamos da pessoa encarnada que toma posse de si mesma, através do exercício do seu existir consciente e interativo. Ou seja, com a palavra filosofia afirmamos uma pedagogia da construção da pessoa livre [...] é uma

> abertura para a ação-formante do nosso próprio ser-no-mundo-com (GALEFFI, 2001, p. 36).

A liberdade não é uma condição existencial oferecida, sobretudo, na dimensão simbólica dos valores, escolhas e afirmações identitárias do sujeito, queremos dizer a afirmação do sujeito perante o mundo, bem como dos seus contextos sociais e implicações múltiplas da vida compartilhada na intersecção dos valores e práticas institucionais, ou seja, a vida prática do sujeito envolvido com as dimensões econômica, de emprego/desemprego, política, educacional, de normas jurídicas.

É o que Galeffi designa de o *ser-sendo-mundo-com.* Todo esse amplo contexto perpassa pelo aprender a ser social, ademais, é tanto uma prática como *sentido-sendo* a vida toda. É uma dimensão vital e não podemos nos furtar a nos inteirar da vida social, pois, do contrário, tornamo-nos pessoas alienadas, o que implica o tolhimento do nosso ser-livre, razão pela qual nos tornamos manipuláveis, com uma atitude passiva.

Deduzimos que a nossa condição ontológica é uma atenção aos nossos contextos sociais com uma atitude ativa, de resistência, lembrando de Silvio Gallo, e uma busca por nossas linhas de fuga, não como fugir, mas de enfrentamento. Nosso maior recurso é a boa formação leitura/informação contra as forças as quais nos oprimem e ter boas amizades, com as quais nos fortalecemos, senão corremos o risco de ficar “dentro da caverna” alienados.

Neste tópico, refletimos a filosofia galeffiana como um filosofar da diferença, tendo em vista que Galeffi (2017) desterritorializa a filosofia dos ambientes autorizados do pensar e revela que esta é uma condição da espécie humana. Ressignifica o pensar como uma aprendizagem de si mesmo no mundo. Por isso, designamos a compreensão filosófica de Galeffi como uma filosofia da diferença por fazer uma distinção do não-convencional e encorajar os seres-sendo a evidenciarem suas singularidades.

No próximo capítulo, construiremos um conceito de currículo numa visão de poder e saber e dos conflitos curriculares, porque não são neutros, mas, permeados de intenções ideológicas de determinados grupos, hegemônicos ou não, que lutam por visibilidade no espaço educacional. Além, procuraremos compreender as juventudes como uma categoria e a BNCC e os impactos no Ensino de Filosofia.

4 O CURRÍCULO, OS JOVENS, A BNCC E OS IMPACTOS NO ENSINO DE FILOSOFIA

4.1 Currículo e os jovens no Ensino Médio

O Brasil, no contexto educacional, vive uma série de mudanças no currículo, as quais são marcadas por disputas políticas de diferentes matizes ideológicas, o que revela que há implicações fortes entre a educação e as relações de poder (política) refletindo nos conteúdos abordados em sala de aula, intenções de aprendizagens e competências desejáveis para serem aprendidas pelos estudantes.

Sobre currículo, Silva (1996) afirma:

> O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 1996, p. 23).

O pesquisador nos apresenta as relações entre saber e poder, as quais estão presentes no currículo sendo construídas por grupos hegemônicos na sociedade e/ou que têm representação política e, assim, interferem nas decisões de Estado acerca dos assuntos educacionais. Cada grupo social anseia por suas identidades, representações de mundo incluídas na escola para serem aprendidas pelos novos sujeitos.

Oliveira (2008) chama-nos a atenção:

> É preciso se atentar para o fato de que o currículo não é neutro; ao ser veículo de conhecimentos selecionados, ele se liga ao poder, à homogeneização ou diferenciação da escola e por isso os educadores precisam estar alerta às suas implicações sociológicas e culturais quando de sua estruturação (OLIVEIRA, 2008, p. 545).

É evidente que o currículo é atravessado por ideologias e representações de grupos nas questões educacionais, sociais, culturais, políticas e, além destas, a econômica. Por isso, Oliveira deixa claro que os educadores devem ficar atentos aos discursos e práticas políticas, porque estas desaguam na escola e interferem na vida do professor, dos educandos e na comunidade na qual vivem.

Cândido e Gentilini (2017) alertam para os interesses nas disputas curriculares para o cotidiano escolar, assim como para o fato de os educadores não se furtarem à participação desses embates de discussões nos diferentes espaços educacionais porque dizem respeito à vida das pessoas. Essas questões políticas do currículo nos demonstram como é importante os educadores se apropriarem dessas informações e construírem um posicionamento político educacional. Em tudo há interesse, até mesmo nos discursos os quais se apresentam como desinteressados e não ideológicos.

Esses discursos são muito perceptíveis na atualidade do nosso país, representados pela extrema-direita quando afirma que são contra as ideologias nas escolas. Isso é um discurso falso e mentiroso para, quando o grupo tiver acesso às instâncias de poder, serem implementadas no âmbito educacional. A questão ideológica é: a quem beneficiam: os grandes empresários ou a massa de trabalhadores?

Moreira e Silva (2009) corroboram:

> O currículo é considerado um artefato cultural e social. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. [...] Não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 7-8).

Os autores explicam que o currículo é uma construção histórica, com bases filosóficas, políticas, culturais, sociais e educacionais, ou seja, possui raízes num lugar a partir de concepções de mundo. É produzido e divulgado para outras comunidades trazendo visões de mundo, as quais não são as dos outros. Por isso, os currículos devem ser discutidos para que os sujeitos participantes dos espaços educacionais e sociais sintam-se representados.

Baseado na leitura de Pinto e Aranha (2012), nós nos apropriamos de que o currículo tem três elementos: sociedade, alunos, especialistas. Os autores, citando Cabrera (2004), afirmam que o currículo deve ser produzido para servir as intenções dos estudantes e da vida social e profissional, além disso, propiciar o espírito crítico dos sujeitos.

Pinto e Aranha (2012) criticam:

> O currículo transformou-se numa perigosa ferramenta, capaz de facilitar a transmissão de dogmas, crenças e ideologias, individuais ou de grupos, que

> pode ser e muitas vezes é, mesmo descaracterizando, ou não, o papel precípuo da educação, transformá-la num mecanismo de transmissão desses dogmas, crenças ou ideologias, desencadeando e fomentando o seu processo reprodutivo. Essa reprodução pode encontrar o espaço ideal para a sua proliferação nas lacunas culturais em cada sujeito (PINTO; ARANHA, 2012, p. 220).

O perigo do currículo, segundo esses autores, é trazer para o contexto educacional formas de sentir, pensar e fazer o mundo a partir da ótica de determinados grupos e modos de representá-los em detrimentos de outros invisibilizando-os. Ao invés de utilizarem a educação como processo formativo discursivo da multiplicidade, transformam-na numa dinâmica impositiva, dogmática e direcionada a contextos, ideias e interpretações reprodutivistas do modo de pensar dos grupos hegemônicos.

Para Arroyo (2014), o currículo é uma construção coletiva o qual perpassa pelos atores da educação nas escolas (professores e alunos), metodologias, materiais didáticos, documentos normativos. Interpretamos o discurso curriculista desse autor como um campo de disputa com os conhecimentos produzidos pela sociedade no âmbito de múltiplas representações cultural, social e política. Por isso, é um território de disputa de interesses ideológicos nas relações de poder da sociedade, os quais incidem diretamente na escola.

Para Silva (2002), o currículo pode ser compreendido como representação, as quais produzem e fortalecem as relações de poder entre os grupos. O autor afirma: “É no currículo que o nexo entre representação e poder se realiza, se efetiva. As imagens, as narrativas, as estórias, as categorias, as concepções, as culturas dos diferentes grupos sociais” (SILVA, 2002, p. 200). Desse modo, quem fala no currículo, sobre quem e o que fala demostra o poder que exerce, como também pode engendrar empoderamentos e desconstruções sociais.

Entretanto, as relações sociais na sociedade devem ser pautadas por uma ética humana, a qual defenda o direito de todos por mais-vida, por respeito e equilíbrio das relações, o quanto possível. Ou seja, buscar uma política de integração coletiva de respeito e inclusão do outro, embora essa posição não anule os embates de ideias. Porque, se não pensarmos numa ética da convivência fraterna, o que se efetiva e promove são sempre as guerras dos grupos hegemônicos contra os mais fracos. Isso nos mostra que a distribuição do currículo, como na sociedade, é marcada por conflitos e lutas por representações.

Arroyo (2014), afirma que os professores e estudantes não são simples destinatários ou consumidores de conteúdos prescritos, porém, referentes da reinvenção dos currículos. Isso acontece com a valorização das experiências dos jovens para promover o direito ao saber. Aprender a escutá-los e valorizar as experiências, saberes, estudos e o modo de pensar na

sociedade trazendo suas experiências para o currículo num plano dialógico com os conhecimentos normatizados e não hierarquizados.

A nossa narrativa curricular nos faz pensar que as leis, decretos e documentos da educação impactam os currículos escolares, como distribuição dos componentes curriculares, cursos ofertados, carga horária e conteúdos. Por outro lado, os sujeitos interferem na produção desse currículo quando pensam, discutem e oferecem contribuições para o currículo do Ensino Médio, além da participação dos professores nos Projetos Políticos Pedagógicos da escola e políticas educacionais (ARROYO, 2014).

4.2 Os jovens no Ensino Médio

A partir das nossas leituras sobre juventudes, notamos que, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), há uma visão atual sobre os jovens no contexto do Ensino Médio. Em uma análise sucinta dessa categoria, percebe-se que ela é constituída por características próprias e distintas de outros universos como o adulto e os idosos, sendo assim, os jovens estão numa condição de vida entre a adolescência e a vida adulta. Por isso, precisamos perguntar: quem é o público do Ensino Médio?

Corre-se o risco de pensar que juventude é uma transição entre a fase anterior e a vida adulta, cometendo o gravíssimo erro de dizer que os jovens não se situam dentro de uma categoria definida e própria. Muito embora a juventude tenha sua especificidade, está numa condição de vir-a-ser marcada de muita ebulição, festa, angústia, incerteza e potência de vida.

No texto, Diretrizes Nacionais da Educação Básica, consta:

> Pesquisas sugerem que, muito frequentemente, a juventude é entendida como uma condição de transitoriedade, uma fase de transição para a vida adulta [...]. Com isso, nega-se a importância das ações de seu presente, produzindo-se um entendimento de que sua educação deva ser pensada com base nesse ‘vir a ser’ (BRASIL, 2013, p. 155).

Na prática educativa, quando se trabalha com os jovens, é perigosa a negação da juventude, pois pode trazer prejuízos à juventude do Ensino Médio quando não se tem o devido entendimento acerca disso. Percebemos que, inclusive em cursos de licenciatura, por vezes, não se problematiza quem são os jovens da Educação Básica. A juventude é uma fase importante tanto quanto a infância ou a vida adulta, entretanto, como é momento de (re)definições da vida, “quase” que é um salto para a vida adulta.

No documento das Diretrizes Curriculares Nacional (DCN's), afirma-se: "Os estudantes do Ensino Médio são predominantemente adolescentes e jovens. [...] São considerados jovens os sujeitos com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos, ainda que a noção de juventude não possa ser reduzida a um recorte etário (BRASIL, 2013, p. 155).

Evidentemente, estamos pensando num período bem delimitado de juventude entre os 14 e os 17 aproximadamente, porquanto, no sentido usual, como aparece nas DCN's é maior. Nessa fase do Ensino Médio, os estudantes não apenas estudam, têm a sua vida paralela: família, amigos, lazer, outros trabalham, como também uma parte trabalha ou pensa em trabalhar ao mesmo tempo em que estuda.

Notemos uma situação angustiante a dos jovens trabalhadores; de acordo com as DCN's:

> Muitos jovens, principalmente os oriundos de famílias pobres, vivenciam uma relação paradoxal com a escola. Ao mesmo tempo em que reconhecem seu papel fundamental no que se refere à empregabilidade, não conseguem atribuir-lhe um sentido imediato [...]. Vivem ansiosos por uma escola que lhes proporcione chances mínimas de trabalho e que se relacione com suas experiências presentes (BRASIL, 2013, p. 155).

É a experiência dos jovens que estudam, porém precisam trabalhar para sobreviverem e ajudarem a família. Esses jovens vislumbram na escola uma possibilidade de melhorarem suas vidas. Seria mais adequado só estudarem, entretanto, como não é possível, estudam para que, com a escola, tenham mais chances para a inclusão no mercado de trabalho.

As DCN's da Educação Básica contribuem para o entendimento da categoria dos jovens, quando dizem:

> [...] concebe a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas cultura juvenis ou muitas juventudes (BRASIL, 2013, p. 155).

Isso nos provoca a ir além de uma única visão dos jovens como se todos fossem padronizados, pois existem, no Brasil, diversos modos e condições de ser jovem e de diversas realidades sociais. Portanto, o mais adequado é dizer juventudes (no plural); para citar alguns exemplos: jovem quilombola, jovem índio, jovem afrodescendente, jovem do campo, entre outros.

Desse modo, notamos que existe uma heterogeneidade na categoria de juventude. Os professores com maior preparo e atento às singularidades dos jovens conseguem ter mais eficiência na comunicação com o público-alvo, contextualização dos conteúdos, seus valores, suas necessidades e na inclusão deles. Isso não é simples, é um desafio do professor no sentido de perceber as diferenças entre os jovens do Ensino Médio e notar que a juventude não é apenas uma passagem da adolescência à vida adulta, logo, "os jovens não são simples 'adultos em formação'" (BRASIL, 2013, p. 155).

Os jovens das escolas do Ensino Médio constituem-se de diversidades, estudam, trabalham e buscam um estilo de vida e um projeto de vida. Os professores podem contribuir com eles ajudando-os a pensar os seus valores, necessidades, perspectivas de futuro, especialmente, os conteúdos filosóficos, pois provocam a reflexão sobre a vida do ser humano, os acontecimentos relevantes, dentro do contexto no qual vivem.

Franco (2001), no artigo "*Os jovens do Ensino Médio e suas representações sociais*", discute sobre as imagens da escola e do trabalho por estudantes do Ensino Médio. De acordo com os estudos realizados, esses sujeitos que estão na última etapa da educação básica possuem "a crença de que a escola possibilitará melhores oportunidades de ser alguém na vida ou ingressar no mercado de trabalho, ingressar no ensino superior" (FRANCO, 2001, p. 177).

Os dados refletem as aspirações que esses jovens têm por conquistarem ascensão social do ponto de vista cultural/intelectual e econômico a fim de serem promovidos a uma vida melhor. Porém, uma parte pequena dos sujeitos pesquisados por Franco (2001) afirma ir à escola por obrigação familiar.

Esses dados da pesquisa revelam que esses jovens do Ensino Médio buscam melhores condições de vida, o que significa uma representação positiva, pois depositam confiança nas instituições educacionais para conquistarem seus sonhos. A escola, mesmo não resolvendo todos os problemas sociais, com certeza, contribui de forma significativa para que os jovens criem oportunidades na vida profissional (FRANCO, 2001).

Atualmente, esses dois aspectos encontrados entre os jovens, quanto ao mercado de trabalho e a continuar os estudos, têm muita ênfase; o primeiro encontra apoio em políticas educacionais dos cursos técnicos profissionalizantes; por um lado, é uma tendência dos jovens das classes populares, por isso buscam na escola um apoio para conseguirem a mobilidade social. Se a escola não oferecer condições aos sujeitos de continuarem os estudos, eles terão que trabalhar e estudar para custearem sua sobrevivência, o que significa condições de estudos mais difíceis.

Juarez Dyrell (2007) comenta:

> Podemos constatar que a vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro (DAYRELL, 2007, p. 1108-1109).

De acordo com Juarez Dayrell, pesquisador das juventudes no Ensino Médio no Brasil, a vida dos sujeitos jovens, em maior parte, é atravessada pelos signos da garantia de vida e do projeto de vida numa abertura para o futuro. Dessa forma, "para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo. Mas isso não significa, necessariamente, o abandono da escola, apesar de influenciar no seu percurso escolar" (DAYRELL, 2007, p. 1109).

O outro aspecto é o dos jovens que são oriundos de famílias com melhor poder aquisitivo. Estes têm mais condições para dar continuidade aos estudos, por isso fazem curso superior, os cursos da moda na área de saúde, em especial, medicina, engenharia, entre outros. Concomitante às condições monetárias, existem um contexto social, familiar, intelectual, valores e privilégios que fazem com que esses sujeitos sejam privilegiados e avancem nos estudos e os outros não.

Não há problema em o sujeito continuar os estudos, pois educação é um direito social de qualquer cidadão. O problema é o outro grupo querer estudar e não ter condições para bancá-los. Ora, poderão trabalhar, entretanto, aqueles que fazem isso não terão o mesmo aproveitamento nos estudos quanto aqueles que podem se dedicar mais.

O que nós queremos dizer é que existe uma desigualdade social. Estamos vivendo um período de um Estado neoliberal que é a lógica do "cada um para si e Deus para todos". É uma realidade que se faz presente. O interesse social no momento é o empreendedorismo, isso já entrou na escola como "pedagogia empreendedora", basta ver as avaliações internacionais em curso do desempenho dos estudantes, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), a dimensão dos cursos tecnológicos já fazendo parte do Ensino Médio e reportagens de países como o Canadá como modelo de educação empreendedora para os jovens, em consonância com as políticas do Estado brasileiro.

Seguindo com nossas reflexões: as atuais políticas públicas educacionais dão menos ênfase à manutenção dos estudantes na escola. Há uma retirada dos direitos sociais que foram conquistados, e, recentemente, sofrem com os cortes de verbas públicas para educação, saúde

etc. É uma realidade complexa, que leva a transformações, com idas e vindas. A sociedade, as políticas públicas, a economia estão se movimentando, também o jovem tem essa dinâmica social de mutabilidade; nesse sentido, encontramos amparo no pesquisador Miguel G. Arroyo (2014).

Segundo Arroyo (2014, p. 55), "outro dado [...] é o reconhecimento de que os jovens estudantes que vão chegando ao Ensino Médio são outros, de outras origens sociais, raciais, étnicas, dos campos e das periferias". A escola hoje é uma realidade diferente, e os alunos têm novas percepções de mundo, em especial, pelo nível tecnológico, novas identidades, estilos de vida, gostos, preferências etc.

4.3 Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

Faremos uma reflexão relacionando o currículo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por considerar este um dos temas mais importantes da atualidade no âmbito da Educação brasileira, o qual impacta nas configurações curriculares das escolas, em especial, na do Ensino Médio.

Elizabeth Macedo (2018), num texto recente, *A base é a base: e o currículo o que é*?, afirma que a BNCC não é currículo, no entanto nos parece que a autora procura compreender o significado atribuído ao currículo. A versão desse documento é a terceira versão da BNCC, a qual foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em 14 de dezembro de 2018.

A Base Nacional Comum é um documento de diretrizes para que os entes federados (estados e munícipios) elaborem suas propostas curriculares a partir da base como base. Para Macedo (2018, p. 29), "os currículos formais não esgotam as possibilidades do que ocorre nas escolas. Currículo em ação só faz sentido com o seu duplo, o currículo escrito ou formal, neste caso, a BNCC".

O documento do MEC diz que:

> BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação (BRASIL, 2017, p. 16).

As aprendizagens essenciais remetem à expressão competência, a qual significa "a mobilização de conhecimentos [...] habilidades [...] atitudes e valores para resolver demandas

complexas da vida cotidiana" (BRASIL, 2017, p. 8). De acordo com Macedo (2018, 31-32), é próprio dos currículos centralizados e técnicos utilizar a expressão competência, embora variem os significados, como um objetivo a ser alcançado.

Para Porto e Porto (2018),

> A BNCC ainda assegura a valorização de competências, mesmo que gerais, associadas ao saber, que compreende conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, e ao saber-fazer, o que induz o leitor mais atento à ideia de que a educação básica deva ser regida pela lógica do mercado de negócios (PORTO; PORTO, 2018, p. 17).

As diretrizes estão voltadas para o aspecto do mercado educacional, pois gera uma série de oportunidades de negócios com empresas privadas, formação de professores, mercado editorial, avaliações, entre outros. Dessa forma, "cria um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais" (MACEDO, 2018, p. 31).

Sobre as competências, Bittencourt (2017) argumenta que o enfoque está nos exames internacionais, seguindo modelos da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE), que coordena o PISA e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Percebemos que a ênfase nas aprendizagens essenciais está numa publicação do OCDE, *Global Competency for na Inclusive World*. "Este documento afirma seu alinhamento com os propósitos das avaliações internacionais mediadas pelo PISA, que não apenas definem critérios, mas também indicam as diretrizes globais a serem seguidas por todos, de acordo com o estabelecido como meta para 2030". Esta data aparece no documento da UNESCO no ano de 2016 (BITTENCOURT, 2017, p. 564).

Essas leituras desses autores que pesquisam as normatizações da BNCC fazem-nos pensar que há um aspecto avaliativo da educação brasileira, situado internacionalmente, a partir das competências e habilidades mobilizadas por projetos neoliberais e financiados por bancos como o FMI e Banco Mundial (HELENO, 2017).

Carolina Ramos Heleno (2017) pesquisou sobre a BNCC; a sua dissertação "*Contribuição à critica da BNCC* – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial" indica-nos a forte influência de organismos internacionais na educação de países em desenvolvimento, como o Brasil, inclusive, com tentáculos na construção da BNCC (Terceira versão), documento que teve uma rápida movimentação em sua elaboração, possivelmente, para impedir o debate social das diretrizes para a educação.

Alice Casimiro Lopes (2018) compreende a BNCC como um ideal de Estado para homogeneizar a educação, as escolas, o currículo, como se fosse possível, com exceção do ponto de vista de critérios avaliativos. Entretanto, inferimos da leitura dos textos da autora que é possível uma subversão pelos professores, uma vez que implantar uma base curricular é impossível sem contextualização nos territórios e há múltiplas interpretações das escolas e professores.

Lopes (2018) afirma:

> Soma-se a isso que, na atual política de currículo, esse discurso universalista tende a operar com uma obrigatória imagem homogeneizante e negativa de escola. Nessa lógica, a BNCC é concebida para suprir o que falta à escola. E quanto mais se deseja afirmar o valor da BNCC, mais se significa a escola (e os docentes que nela trabalham) como carentes de algo, mais se realiza uma homogeneização das escolas como lugares onde não se ensina (LOPES, 2018, p. 25).

Notamos na crítica da autora um anseio para que as escolas, os professores empoderem-se mais para se posicionarem diante do currículo educacional, pois pode haver uma assimetria entre o que é prescrito e a realidade da escola e dos estudantes. Os professores podem discutir o currículo da escola. Inclusive, a própria BNCC (3ª versão) afirma que as discussões perpassam pelos Estados, Municípios, evidentemente, como afirmamos pelas unidades escolares.

Lopes (2018) não acredita em currículo unificado e, nesse texto, constrói uma argumentação divergente dessa BNCC; primeiro, pelo fato de o currículo ser contextualizado de acordo com cada realidade local; e segundo, por ter uma interpretação do texto pelos profissionais, além de não garantir por si só uma qualidade da educação, com exceção, das expectativas de aprendizagens dentro dos critérios elencados pelos documentos normativos a fim de que as avaliações sejam positivas. Em nossas leituras, as aprendizagens essenciais foram uma das expressões que mais nos chamaram a atenção.

Lopes (2018), acerca da qualidade da educação, nessa perspectiva, afirma:

> [...] sob o argumento de que a qualidade da educação depende desse projeto. Todavia, ao se construir tal projeto, pouco se problematiza a noção de qualidade da educação. A qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem. Consequentemente, a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações (LOPES, 2018, p. 26).

Alcançar uma qualidade de ensino nas escolas vai além das prescrições de um currículo centralizado e homogêneo, tendo em vista a dimensão territorial do Brasil, com as especificidades regionais. Vivemos em um país onde há muitas escolas, nos muitos municípios espalhados pelo território, que carecem de infraestrutura elementar de funcionamento, como papel, impressoras, entre outros, e a responsabilidade da ineficiência governamental é jogada sobre os professores; como em escolas em que faltam condições materiais, como as elencadas, e que, além disso, apresentam péssimas condições arquitetônicas em alguns prédios escolares. Os governos fazem investimentos em ações, as quais não são prioridades, com exceção para um governo ilegítimo de Michel Temer, não democrático. Esses governos autoritários ficam preocupados com números, avaliações dos índices da educação. Avaliar o quê? O que fizeram pela educação para ser avaliada?

Sobre a avaliação, Lopes (2018) crítica ao dizer que:

> Conferindo tal centralidade à avaliação, o currículo é submetido à pretensão de medir, comparar e avaliar conhecimentos/padrões de aprendizagem para alcançar a medida/comparação/avaliação de pessoas que supostamente *dominariam* ou não tais saberes. A essa ideia de que é possível avaliar uniformemente conhecimentos/padrões de aprendizagem está incorporada a proposta de distribuir conhecimentos iguais para todos, como se conhecimento fosse um objeto, um dado, uma coisa, a ser captado, registrado e distribuído para ser medido (avaliado) (LOPES, 2018, p. 26).

Uma das características dessa terceira versão da BNCC é a avaliação, a qual é traçada a partir de aprendizagens essenciais com significado de competências e habilidades, possivelmente, para servirem de orientação às futuras avaliações do Ensino Médio. Nesse sentido, poder-se-ão avaliar/comparar saberes referentes à suposta qualidade de ensino num aspecto quantitativo e em relação aos resultados esperados.

Entretanto, a avaliação não garante que os sujeitos estão sendo avaliados, pois, do ponto de vista da subjetividade, não infere como os conteúdos impactam na vida das pessoas e as conexões cognitivas que são construídas, por conta de haver uma imprevisibilidade epistêmica. Segundo Lopes (2018, p. 27), a "[...] Educação se remete à cultura, aos processos de identificação imprevisíveis e incontroláveis, à constante dinâmica incomensurável entre permanência e mudança [...]" do conhecimento, além de não existir como pressuposto de um sujeito universal a ser educado.

Portanto, inferimos que a BNCC é um documento que enfatiza as aprendizagens essenciais, do ponto de vista das competências e habilidades nos diferentes itinerários

formativos para contemplar uma educação técnica, homogênea e avaliativa, em seguida, avaliada pelos órgãos responsáveis.

Notamos um Estado que impõe sua visão educacional de um currículo centralizado, o qual se vincula a ideologias da "Escola sem Partido[3]" e a uma racionalidade empresarial conectada a interesses neoliberais que pressionam o governo para que execute as propostas da classe empresarial nas escolas.

A BNCC implicará mudanças no Ensino Médio, no Ensino de Filosofia e empobrecimento do ensino, com ênfase numa formação tecnicista para formar operários para o mercado, sobretudo, os de escolas públicas.

Os estudantes serão submetidos a uma especialização precoce, uma vez que poderão escolher uma área específica. Corre-se o risco de uma formação para a elite e outra para a classe trabalhadora, uma vez que aquela pode colocar os filhos em escolas particulares para terem uma formação mais densa e, assim, mais chances de ingressarem no ensino superior, enquanto a outra tem uma forte tendência a servir de mão-de-obra a serviço das empresas.

O prejuízo na área de humanas será grande, marcada por uma superficialidade dos conteúdos integrados dentro de uma área. Essa prescrição sustenta-se num discurso de flexibilidade curricular para atrair o interesse dos alunos e prepará-los para a cidadania e mundo do trabalho. Continuaremos nossas reflexões analisando as implicações da BNCC no Ensino de Filosofia.

4.4 O Ensino Médio em disputa e as implicações no campo da Filosofia

Uma das discussões mais relevantes na área de educação, atualmente, é acerca da Base Nacional Comum curricular e da reforma do Ensino Médio, que implicam mudanças na tradicional estrutura curricular, o que, logicamente, afeta o componente de Filosofia, o qual está inserido na área de Ciências Humanas.

A Constituição Federal de 1988 preconizava a ideia de universalizar e democratizar a Educação Básica, contudo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394) a normatizou. Essa etapa formativa constitui-se dos seguintes níveis: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, sendo este a última etapa formativa, com duração de três anos, e

[3] "O movimento Escola Sem Partido (ESP) foi criado em 2004 pelo advogado e procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib. Nagib tem vínculos com o instituto Millenium, organização conservadora e formada por empresários, jornalistas e profissionais liberais de toda ordem. Esse instituto defende a neutralidade na educação, mas, contraditoriamente, seus valores associam-se à meritocracia, à responsabilidade individual e à propriedade privada" (DANTAS, 2018, p. 111).

estima-se que os jovens brasileiros contemplem essa fase entre 14 e 17 anos de idade, numa fase de fim da adolescência e início da juventude.

A lei 13.4165/2017 alterou a LDB, sendo que, no dia 04 de dezembro de 2018, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a nova BNCC do Ensino Médio, com previsão para realizar as mudanças no início de 2020, e os estados têm até o ano de 2022 para implementarem as mudanças.

As principais mudanças são: As disciplinas obrigatórias do núcleo comum serão Matemática e Português, com as áreas ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas. As habilidades e competências de Filosofia estarão diluídas nas ciências humanas, compreende-se assim que a Filosofia não é componente obrigatório, por outro lado, não foi excluída do currículo, passou a fazer parte, de forma integrada, de uma área, como explicado. Esse núcleo de componentes e áreas corresponde a 60% da carga horária do Ensino Médio.

As outras áreas correspondem a 40%, nomeadas de itinerário formativo; compõem cinco áreas, dentre as quais cabe ao estudante escolher em qual deseja aprofundar-se. As áreas do conhecimento são: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional.

Dantas (2018) discute sobre o Ensino Médio e os impactos da BNCC, faz uma análise sobre o contexto desses documentos, afirmando que há uma disputa na agenda educacional brasileira entre os educadores e os empresários da educação. Ocorre num contexto com muitos retrocessos históricos, que atingem os processos de escolarização, sobretudo, no Ensino Médio. Esse autor faz uma crítica:

> [...] a área de Ciências Humanas na Educação básica pode sofrer agudas restrições curriculares, isto é, a pauperização do conteúdo [...]. Tais exigências atendem sobremaneira, às avaliações, enquanto continuamos patinando em relação ao que é, efetivamente, essencial para os processos de escolarização de um país como o Brasil, com suas heterogeneidades regionais e imensos desafios infraestruturais (DANTAS, 2018, p. 108).

Compreendemos que o interesse das políticas curriculares atende a interesses de avaliação e do mercado empresarial com tentáculos na área de educação. Na prática, existem problemas que são mais relevantes, como a infraestrutura das escolas, com carências de recursos didáticos, às vezes, prédios com boas condições, carteiras, quadros, condições melhores para o trabalho docente, formação dos professores de forma continuada e não

apenas uma jornada pedagógica isolada no início do ano letivo. Talvez, o melhor seja ouvir os professores para saberem destes as suas necessidades, ao invés de fazer reformas pedagógicas originárias de fora da sala de aula.

Carneiro e Lindberg (2017) fazem questionamentos sobre a implementação do novo Ensino Médio: com esse currículo flexível por escolhas de áreas, não haverá uma especialização precoce na Educação Básica? Será que as escolas têm condições de oferecer os itinerários formativos? Os estudantes terão o que escolher mesmo ou aceitar o que a escola oferecer? E os estudantes do período noturno? Se assim for, corre-se o risco de aumentar a desigualdade em oposição à integração escolar.

Quanto aos componentes curriculares, a BNCC mantém obrigatórias, como já comentado, apenas Língua Portuguesa e Matemática, ao tempo que dissolve as outras disciplinas nas áreas de conhecimento e nos itinerários formativos. Que mudança é essa da BNCC, afinal, esses componentes sempre tiveram ênfase em termos de carga horária nos currículos das escolas? (CARNEIRO; LINDBERG, 2017).

De acordo com a BNCC, a Filosofia não foi excluída do currículo do Ensino Médio, apenas deixou de ser obrigatória para ser incluída na área de Ciências Humanas. Isso soa como uma desvalorização das discussões próprias de cada área do conhecimento. Ao tempo em que revela uma ambiguidade: a BNCC afirma valorizar a criticidade e autonomia dos sujeitos aprendentes, porém será que não está colocando num segundo plano componentes curriculares importantes para as aprendizagens dos estudantes? (CARNEIRO; LINDBERG, 2017).

De acordo com esses autores, na BNCC, a filosofia terá uma abordagem como habilidades e competências, esse componente converte-se em ética e filosofia política. Isso revela um retorno na história próximo ao da LDB/1996, limitando de forma prática as possibilidades de abordagem de conteúdos filosóficos.

Para finalizarmos esse texto, deixamos uma pergunta: como será na prática essa interdisciplinaridade ou currículo flexível constituído de área do conhecimento e itinerário formativo? Será que os professores terão formação sólida para operarem um currículo interdisciplinar? Ou será apenas uma obrigação a mais que as escolas terão que implantar, sem conhecer a natureza integrativa do currículo?

A escola vai continuar quase a mesma, no sentido do que já faz, em relação aos conhecimentos interdisciplinares. Os professores, em sua maioria, continuarão disciplinares porque essa percepção não é imposta por condições exógenas, mas por uma transformação de

consciência epistemológica, a qual é de natureza endógena do sujeito cognoscente, ou seja, origina-se com o amadurecimento dos seres-sendo em sua relação com o mundo.

Imaginamos que, por conta disso, Carneiro e Lindberg (2017) nomearam o texto escrito por eles de *BNCC: a experiência fragmentada do saber e o ensino de Filosofia* porque será uma série de conteúdos diversificados e desconectados uns dos outros. Aprende-se interdisciplinaridade por estudo teórico, vivências interdisciplinares, os próprios professores devem desenvolver um forte senso dialógico e afetivo-relacional entre eles para construírem e conectarem o currículo ao invés de fragmentá-lo. De qualquer modo, deixamos ressoar a pergunta: como será a prática dessa BNCC?

Outra questão importante colocada por Caneiro e Lindberg (2017) é que as decisões políticas de ordem do currículo desaguam nas políticas educacionais dos Estados, no sentido das deliberações sobre a consistência ou medidas de restrição acerca dos conteúdos do campo da filosofia, bem como dos outros componentes das áreas de humanas, portanto o que percebemos é um enfraquecimento dessa área do conhecimento na proposta da BNCC, embora maquiada como um currículo dos novos tempos para o assujeitamento das pessoas aos mandamentos neoliberais e dos grupos políticos que o sustentam em detrimento dos direitos sociais dos indivíduos.

Diante desse cenário sombrio, apenas nos resta lutar pela permanência da filosofia na Educação Básica, pelo direito dos jovens à cultura filosófica para o desenvolvimento em plenitude das suas faculdades mentais e expansão dos signos afeitos à individualidade. Além disso, devemos possibilitar aos jovens o acesso à democratização do conhecimento filosófico; encontramos em Rodrigo (2009) um interlocutor sobre esse assunto.

A escola no século XX, em sua maior parte, era para as elites, a exemplo do ensino de Filosofia, que era ministrado para essa classe social. Após a década de 1970, a escola passa por uma massificação e é constituída, em sua maioria, pelas classes populares. Como corrobora Lídia Maria Rodrigo (2009, p. 2), “[...] o ensino médio passou por um processo de massificação crescente, incorporando estratos sociais menos privilegiados, que antes não tinha acesso a ele, uma clientela muito diversa da anterior [aos anos 1970]”.

Com essas múltiplas juventudes, é preciso um empenho para compreender esta categoria; os próprios cursos de graduação deveriam enfatizar mais esse assunto, por exemplo, com um componente sociológico da juventude para ser problematizada essa figura que está por traz do “aluno”. Jogamos muitas “pedras” nos alunos, estigmatizamo-los ao julgá-los como irresponsáveis por não quererem nada. Porém, ao invés de dizer “o jovem é assim”, devemos ter a atitude de perguntar “por que ele é assim?”.

A discussão de Rodrigo (2009), ao analisar o saber filosófico como uma forma erudita e cultura difícil e rigorosa, próprio dos clássicos da literatura e filosofia, aponta que poucas pessoas das classes populares tinham acesso a esse conhecimento, ou seja, a filosofia era para privilegiados. A autora indica a importância da filosofia nas escolas na atualidade:

> A difusão do saber filosófico para um público mais amplo do que o grupo restrito dos especialistas apresenta-se como uma exigência democrática; a democratização da cultura tem como pressuposto que esta seja direito de todos e não privilégio de alguns. Por isso, a inscrição da filosofia em um projeto de democratização do saber levou o pensador francês Jacques Derrida a proclamar o 'direito à filosofia para todos' (RODRIGO, 2009, p. 2).

Sabemos que a filosofia, na escola média, em sua história, foi feita de idas e vindas, às vezes, esteve como componente facultativo. No momento atual, a filosofia está numa fronteira na qual não está fora nem dentro do currículo escolar. Ainda que não foi excluída, parece relegada a um plano de menor importância – na verdade – às ciências humanas, ainda que possamos estar equivocados, o que seria desejável.

No capítulo seguinte, discutiremos de forma aprofundada a epistemologia da aprendizagem como fundamento de uma prática educativa de modo ativo, como Joseph Jacotot ilustrou com o mestre ignorante. O papel deste está em oposição ao mestre explicador que pensa poder ensinar ao outro. A ideia do mestre ignorante está mais para uma atitude aprendente por aquele que aprende. O próprio Galeffi (2017) não despreza a explicação, ressalta apenas que seja entendida como um esforço do fazer-entender, ação, por sua vez, valiosa como aprender. Trazemos outros autores como Silvio Gallo, Jacques Rancière e Gilles Deleuze para demonstrar que existem outras discussões da aprendizagem dialogante com o pensamento galeffiano.

5 EPISTEMOLOGIA DA APRENDIZAGEM FILOSÓFICA

5.1 A aprendizagem filosófica em Dante Galeffi

A discussão acerca da aprendizagem é fundamental no pensamento galeffiano porque é um modo do ser-sendo no mundo aprendendo em todo o tempo, também, movido pelo desejo e sentidos atribuídos à vida. Embora o aprender escape a um controle, é possível fazer uma gestão dessa condição humana, em específico, na escola.

Afirmamos uma mediação-aprendizagem na prática educativa, ao menos, como objeto do que pensamos ser mais coerente no processo educacional. O verbo ensinar nos faz pensar em uma força autoritária, como se fosse possível fazer o outro ser ensinado, quase como uma violência cognitiva. Por outro lado, há o foco no verbo aprender por confiar na vontade das aprendências próprias do sujeito.

Não é possível pensar num processo educativo de aprendizagem absoluto, sem evidenciar o conhecimento, a arte e o esforço do professor, o qual coopera para que o aprendiz consiga se movimentar em seu aprendizado. O aprender insere-se naquilo que nomeamos de mediação-aprendizagem: de um lado, há a técnica com os operadores didáticos, currículo, seleção de conteúdos, intenções, metodologias e a prática educativa, e, também, há o fazer do aprendiz que aprende os conteúdos mediante leituras, arguições, diálogos e exercícios articulados nos ambientes de aprendizagens.

Essa discussão encontra-se articulada com a etimologia do vocábulo educação, originado dos verbos latino *educare* e *educere*, o que revela processos didáticos que podem partir tanto de fora para dentro quanto o oposto, de dentro para fora; o texto *Pedagogias de Paulo Freire* (2008), do pesquisador José Eustáquio Romão, esclarece-nos sobre o termo *educare*:

> Ora, ‘educare’ refere-se à ação do educador sobre o educando: criar, conduzir, orientar, ensinar, treinar, formar uma criança; desenvolvê-la e cultivá-la, mental e moralmente; discipliná-la e prepará-la, por meio de instrução sistemática, visando sua integração em um projeto social. Nesse sentido, o termo “educar” apresenta uma conotação exógena, na medida em que a iniciativa do processo cabe ao educador, que fornece ao educando os elementos necessários para que ele se desenvolva (ROMÃO, 2008, p. 10).

Essa perspectiva de pensar a educação é oposta ao pensamento galeffiano, pois representa um tipo de violência simbólica à capacidade do estudante de buscar o

conhecimento por si mesmo, ainda que a intenção seja boa. É uma ação exógena, isto é, externa ao poder de aprendizado próprio do estudante, que deve originá-lo em seu próprio ser-sendo para produzir seu florescimento dos novos conceitos.

> Já ‘educere’ significa extrair, tirar de, provocar a atualização de algo que estava latente, fazer nascer. É nessa linha que atuava Sócrates, com sua maiêutica, arrancando as ideias dos discípulos por intermédio de questões logicamente encadeadas, fazendo a ‘parturição’ das ideias, como gostava de dizer, segundo seus biógrafos. Se daí derivado, o verbo ‘educar’ carrega-se de uma forte conotação puericêntrica, como queria Rousseau e como querem os defensores das pedagogias ativistas (ROMÃO, 2008, p. 11).

A expressão *educere* está de acordo com o pensamento de Dante Galeffi porque se fundamenta na prática educativa endógena, isto é, o movimento de aprendizado o qual parte do interior do ser-sendo para florescer. Usando a metáfora da semente, a ideia do *designer* está alojada dentro daquela, basta encontrar as condições propícias para o seu desenvolvimento.

Logicamente, pensando no ser-sendo, não se aplica uma ideia fatalista de aprendizado como se o resultado já existisse a priori, entretanto, é resultado dos múltiplos acontecimentos educativos. Como Romão (2008) explica, a iniciativa do aprendizado está mais no aprendente do que no mediador, existe uma construção de conhecimentos em parceria com seus colegas ou mesmo o educador.

A ideia não é acumular saberes memorizando-os sem buscar refletir sobre aquilo que se aprende na prática educativa. É nesse ponto que é fundamental a existência do mediador do conhecimento, no sentido de que ele é uma espécie de ponte, mas sem intenção de conduzir a lugares predeterminados e fixos. A intenção do translado deverá ser feita pelos próprios “pés” dos aprendentes, não sendo possíveis determinações, sobretudo, pensando com Galeffi e pensadores pós-estruturalistas.

Isso nos faz recordar Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992, p. 10), quando discutem sobre a especificidade da filosofia e a conceituam: “[...] a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos”. Ressaltamos que essa definição não é ingênua, tampouco sua prática filosófica, pois demanda uma apreensão pedagógica do fazer-filosofia pelo mediador e aprendentes, de qualquer modo, é um referencial do ponto de vista de uma adequada metodologia filosófica em sala de aula para os aprendizes aprenderem a filosofar filosofando e pensar pensando.

No âmbito da nossa discussão do aprender a ser e do aprender a pensar, os signos recorrentes estão em primeira instância demarcados pelo verbo aprender. Apesar de os seres-sendo terem uma série de contribuições humanas e técnicas, em certa medida, eles estão sendo estimulados a reconhecerem e assumirem o protagonismo da sua aprendizagem, pois, como afirma Romão (2008), a centralidade do processo educativo está no aprender, na perspectiva do nosso discurso do fazer-aprender.

O fazer-aprender está na intenção do mediador, apesar de que outros podem sustentar que ensinam. Mas a aprendizagem, com certeza, perpassa as intenções pedagógicas tanto de práticas educativas repassadoras quanto problematizadoras. Ao processo de ensinar nomeamos de mediação para ter acesso ao lastro do conhecimento humano numa construção ativa da aprendizagem da cultura humana.

Porém, alguém pode afirmar que o nosso discurso pedagógico não remete a uma diferença e que há tão somente uma mudança de palavras, por exemplo, de processo de ensino para mediação. Isso existe sim, só que a mudança está no plano do reconhecimento do mediador do conhecimento daquilo que ele faz; a intenção do processo educativo, o orientador-dialogante (professor) são importantes para a aprendizagem, por outro lado, é uma presunção do professor acreditar que a performance dos estudantes ancora-se como centro no ensinar.

É fundamental que o professor reconheça sua prática educativa como orientadora e responsável por mediar o conhecimento, sendo que um erro seu pode levar a resultados caóticos, bem como seus acertos refletem na performance da aprendizagem. O professor é peça-chave para propiciar a aprendizagem dos estudantes, em todos os níveis de ensino, sabendo que, em cada nova etapa de aprendizado, a autonomia do educando é ampliada e este conquista a dimensão do fazer-aprender a pesquisar.

Talvez, a melhor forma de dizer a nossa intenção seja pensar a mediação do professor utilizando a metáfora da estrada, na qual existem as placas para indicar os caminhos, as curvas, os quebra-molas, a distância entre as cidades e para qual direção estão. Nesse caso, o professor seria as placas de trânsito no sentido de orientar os processos de aprendizagens. E o condutor do veículo, o aprendente responsável por fazer a viagem, saindo de um ponto X a um ponto Y. Na hipótese de as informações das placas estarem erradas, é evidente que o condutor do veículo teria grandes transtornos na viagem.

Referente à discussão acerca do ensinar ou aprender, Dante Galeffi (2003a, p. 77) afirma: “[...] Se diz que o professor ensina e o aluno aprende. E porque pretendemos, como educadores, sempre ensinar, na maioria das vezes não somos capazes de instaurar um

processo aprendente epistemologicamente consequente". O autor chama a atenção para a necessidade de se discutirem essas questões tendo a aprendizagem e os educandos como centro desse processo educativo.

Em seguida, Galeffi discute sobre um dos aspectos vitais na Epistemologia do Educar, mas o que é isso? A partir das leituras, não é outra coisa que uma Filosofia do Educar e uma pedagogia da criação, levando-se em conta as prevenções que fizemos sobre o fabricar conceitos.

Sobre essa questão, Galeffi (2003a) nos diz:

> Nesse aspecto, a figura do ensinar dá lugar à figura do fazer-aprender. Não se trata mais de ensinar, mas de fazer-aprender. O professor não tem que ensinar nada, mas tem que saber fazer-aprender. Este é o tema principal de uma epistemologia do educar aqui batizada de poemática-pedagógica: o fazer aprendente autônomo e inventivo (GALEFFI, 2003a, p. 78).

É anunciado um tema relevante na Filosofia do Educar galeffiana, que é o fazer-aprender em lugar do verbo ensinar; dessa forma, a aprendizagem é colocada em sua centralidade, também, o estudante é compreendido como protagonista da sua formação. Por isso, é preciso pensar e construir metodologias ativas para estimular os aprendizes a construírem o conhecimento. "[...] Isto requer uma construção efetiva, construção de relações aprendentes que são a superação do modelo ensinante em vigência" (GALEFFI, 2003a, p. 78).

Em uma prática educativa com fundamento numa efetiva aprendizagem, é necessário que os professores avaliem o modo como ensinam, fazendo uma reflexão sobre o que é preciso fazer para a construção pedagógica do processo aprendente, ou seja, uma pedagogia do fazer-aprender (GALEFFI, 2003a).

É um exercício de autoconhecimento, reavaliação e reconhecimento do seu fazer na sala de aula e de questionar a si mesmo: como me vejo como professor? O que eu penso sobre educação? Como me posiciono diante do *educare* ou do *educere*? É necessário "realizar um retorno radical sobre si mesmo" (GALEFFI, 2003a, p. 79). Dessa maneira, propõe-se uma atitude fenomenológica para se posicionar diante da sua prática educativa. A ideia é fazer com que os educandos tenham autonomia, e isso se consegue fazendo-os pesquisar os conteúdos de forma ativa.

Baseado no livro *Filosofar e Educar: Inquietações pensantes*, Dante Galeffi (2003b) diz que construir o fazer-aprender requer uma atitude crítica sobre si mesmo, não havendo um método sistematizado de como operacionalizar, contudo, há uma experimentação do educador

de novas maneiras de fazer a sua prática educativa apropriando-se da atitude filosófica para pensar criticamente.

Galeffi (2003b) afirma que é um desafio provocar o fazer-aprender, de qualquer modo, está no horizonte de propostas que podem ser discutidas para serem efetuadas ou não. Para se pensar a construção dessas diretrizes, cabe uma interrogação: qual ser humano quero formar? Um indivíduo técnico para cumprir ordens sem refletir sobre suas questões fundamentais da vida e/ou um ser-sendo que anseie por autonomia e, mesmo que queira ser um técnico, pense suas problemáticas existenciais, isto é, saiba pensar sobre si mesmo e suas circunstâncias.

O pensamento galeffiano, em sua epistemologia do educar, sustenta com ênfase a aprendizagem que deve ser focalizada na prática educativa. Sabemos que, na escola vigente, em grande medida, o que se tem é o foco no ensino, professores aulistas, repassadores de conhecimento endossados pelas leis que regem a educação.

No momento atual de transição de governo no Estado Brasileiro, em relação às políticas educacionais, o projeto que se tem para a educação é conservador, não demonstra avanço nesse sentido, provavelmente, cristalizar-se-á a ênfase nos processos de ensino e reprodução dos saberes, incentivando pouco atitudes reflexivas.

Na *Didática Filosófica Mínima*, após quatorze anos de publicação do livro anteriormente citado, continua-se defendendo a aprendizagem como possibilidade para a formação de seres humanos autônomos e reflexivos, a saber "Eis o ponto crucial [...] é a atitude apendente radical" (GALEFFI, 2017, p. 26).

Nesse contexto político e social que incide, também, na área de educação, Galeffi (2017) insiste na formação do ser humano de forma livre e que não submeta a formação dos estudantes a interesses apenas tecnológicos e do poder do capital que coisificam as pessoas, concebendo a educação como meio para fins materiais e econômicos, não a compreendendo como dispositivo para a elevação dos homens e mulheres em suas condições de vida.

Segundo Galeffi (2017):

> Tudo, então, confirma que se pode aprender a pensar sempre a partir das circunstâncias da aprendizagem. Muda-se, portanto, o horizonte de sentido no processo formativo humano. A aprendizagem não está a serviço de atender a mercados de trabalho, porque serve ao desenvolvimento humano fundado no cuidado. Entretanto, secundariamente serve também para formar os profissionais nos diversos campos tecnológicos necessários à manutenção da vida associada. É preciso que a *didática filosófica mínima* não se aliene no mundo mágico do pensamento filosófico instituído e tenha de fato utilidade na construção política de cada um e suas circunstâncias, uma das máximas do pensamento vitalista fenomenológico-existencial do século XX, cunhado por José Ortega y Gasset [...] (GALEFFI, 2017, p. 33).

Desse modo, há duas perspectivas de pensar a educação: uma está preocupada com o mercado de trabalho sem ter uma preocupação genuína com os seres humanos, e a segunda tem como base o cuidado com o desenvolvimento humano, a sua capacidade de aprender, pensar, cuidar e conviver no mundo.

Galeffi (2017) destaca que a educação serve para qualificar estudantes que terão uma função social no mercado de trabalho, contudo, servir ao mercado não significa submeter-se a ele, sem reconhecer a humanidade com os seus direitos. No contexto social vigente, as políticas trabalhistas apontam seguir numa prática social de gerar mais trabalho em detrimento dos direitos dos trabalhadores.

A *didática filosófica mínima* não deve ser submissa a essas ideologias dominantes e degradantes do ser humano, mas estar atenta e reconhecer criticamente os processos políticos apresentados como ingênuos ou neutros. A neutralidade da suposta "escola sem partido" já é uma ideologia do partido único e/ou do pensamento único, isto é, legitimar a ideologia que está vigente não fazendo crítica e a aceitando passivamente.

O teórico da epistemologia do educar, Dante Galeffi (2017), nas entrelinhas, propõe aos educadores refletir sobre suas práticas educativas. Veja que uma didática com foco no ensinar e na repetição sintoniza-se com aceitar, acolher aquilo que é repassado sem criticidade.

Uma prática que tem como foco uma didática do fazer-aprender não põe os educadores como aulistas, transmissores, ao modo dos "papagaios", que repassam os conteúdos do livro didático, mas busca fundamentar-se na aprendizagem, na pesquisa, na curiosidade, no diálogo, também, no escrever com o objetivo de fazer do ambiente escolar uma oficina de criação de aprendizagem do ler, escrever, pensar e dialogar.

A discursividade como prática política atual é homogeneizante, vinculando-se à ideia de que a escola não deve ser problematizadora e crítica porque estaria significando que os educadores que adotam essa postura estariam politizando os jovens e os incentivando a serem contestadores ou, quem sabe, ligados a partidos de esquerda.

A didática filosófica proposta por Galeffi (2017) nós pensamos que não pretende ser nem de direita nem de esquerda, mas, como já foi colocado, propõe uma prática educativa do fazer-aprender, isto é, focada na aprendizagem por meio da pesquisa. Atitude como essa eleva a educação e a aprendizagem dos estudantes, pois eles deixariam de ser passivos, no sentido de receber conteúdos e repetir informações sem reflexão e discussão. A intenção da

proposição dessa prática educativa é a de que os jovens desenvolvam a autonomia numa abertura crescente.

No processo da mediação-aprendizagem, possivelmente, com todos os professores(as), ocorre uma expectativa em relação ao aproveitamento dos assuntos trabalhados por parte dos aprendentes. O desejo na avaliação é o entendimento, por parte dos educandos, dos conceitos estudados nos livros didáticos e textos. Galeffi (2017) ressalta que o resultado das produções não está na expectativa do avaliador, entretanto, no próprio sujeito epistêmico em seu florescimento singular.

Segundo Galeffi (2017):

> O horizonte aprendente é horizonte dos aprendentes. Significa dizer que todos sem exceção podem aprender a pensar de modo próprio e apropriado. O que também diz de uma condição que acolhe a diversidade e não comparação como campo de seu fazer e saber-fazer. Não há o que ser ensinado e sim o que pode ser aprendido no florescimento do viver com–sentido (GALEFFI, 2017, p. 34).

Em relação aos processos aprendentes, há uma confusão entre ensinar e a aprendizagem. A primeira posição do ensinar concebe a tese de que o professor ensina, mas será que ensina? Deixamos suspensa a inquietação como provocação. Evidentemente, defendemos o papel grandioso dos professores em seu labor na sala de aula. A questão é: qual a imagem/a representação que a sociedade, o Estado, as pessoas têm dos professores?

Esses profissionais da educação são vistos como aqueles que ensinam, os portadores do conhecimento, por isso podem transmitir o conhecimento para outras pessoas, que seriam os “recipientes”, os quais receberiam as informações repassadas. Processos educativos como esse são compreendidos como ensino que significa assimilação de conteúdos. Não há pesquisa, o que existe é memorização de conteúdos.

Na epistemologia do aprender, o professor é concebido como mediador-dialogante, um orientador dos processos de aprendizagem. O educador não é visto como aquele que sabe, no sentido de portador ou semi-deus do conhecimento, contudo, se ele sabe, é porque se esforça na pesquisa acadêmica para aprender.

Nessa perspectiva, esse educador cria condições de orientar os processos de aprendizagem, compartilhar suas leituras, esclarecer dúvidas, fornecer chaves de leitura do texto, ou seja, é um dialogante. Às vezes, pode falar mais, ouvir-falar numa atitude reflexiva e problematizadora, outras vezes, escutar as arguições dos sujeitos aprendentes. O que se busca é a construção do conhecimento a partir da pesquisa como princípio de aprendizagens, por

meio de leitura, escrita, relação dialógica, reflexão, porque o que existe é o que pode ser aprendido.

O professor deve desconfiar dele mesmo como redentor dos resultados obtidos: pois será que a aprendizagem de quem aprende é somente daquele? É claro que os estudantes podem aprender com os recursos didáticos: textos, vídeos, seminários, pesquisas, diálogos com os colegas, também, podem aprender com as interações com o mediador, em especial, a escala da disciplina e esforço mental feita por cada aprendente.

A aprendizagem está num conjunto de ações, as quais promovem a construção do saber.

Soares e Morais (2012), no artigo *Diário de leitura: espaço dialógico-dialético-reflexivo no processo de construção do conhecimento*, afirmam que, desde o ano de 2008, utiliza em suas aulas o diário de leituras:

> [...] como instrumento do exercício de interpretação de textos teóricos. A ideia de adotar esse tipo de atividade surgiu da perspectiva de inovar e mudar a prática pedagógica, inclusive no que concerne a avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa e diagnóstica, além de possibilitar o contínuo processo de construção do conhecimento, seja através da leitura de textos, seja na própria pesquisa bibliográfica (SOARES E MORAIS, 2012, p. 9).

Edmilson Morais, professor assistente do Departamento de Ciências Humanas (UNEB – Caetité/BA), em sua prática educativa, é um desses profissionais que defendem a aprendizagem ativa, bem como afirma ter realizado essa experiência do diário de leituras com os seus alunos do Ensino Superior.

Segundo Soares e Morais (2012, p. 14), o instrumento de aprendizagem pode ser aplicado “em todas as esferas e níveis de ensino”. A informação demonstra que é possível utilizá-lo com turmas do Ensino Médio a fim de que os estudantes anotem aspectos importantes de suas leituras sobre os assuntos orientados pelos professores: os educandos têm mais condições de discutirem em sala de aula com os colegas seus pontos de vista e dúvidas referentes aos conteúdos.

A epistemologia da aprendizagem galeffiana não é uma proposta de formação de filósofos profissionais, mas, uma proposta para aqueles que desejam aprender a filosofar. Para tanto, preconiza o exercício da *atitude filosófica*, numa inspiração da fenomenologia husserliana, como um método para o fazer-aprender a pensar na singularidade de cada ser-sendo (GALEFFI, 2017).

Não que os estudantes não saibam pensar, qualquer pessoa sabe em alguma medida. A questão é aprender a operar o pensar com mais rigor, qualidade, domínio da argumentação. O que se constrói no fazer-aprender pensando, escrevendo, argumentando e dialogando.

Galeffi (2017) afirma que:

> Falando de uma maneira direta, imagina-se que uma educação básica garantida pelo Estado tem que proporcionar o desenvolvimento do pensamento operador para todos, em diferentes escalas e matizes. Isto significa que uma disciplina que tem o nome de filosofia vai apenas tratar de aspectos territorializados e oficiais do pensamento humano, não cumprindo a sua função formativa que seria a de proporcionar a aprendizagem do pensar apropriador e livre de autoridades externas, mas dependentes das relações afetivas existentes no campo da experiência humana geral (GALEFFI, 2017, p. 37).

A proposição de Dante Galeffi não é exatamente o aprender filosofia com todos os seus conteúdos, mas, um dialogar com esses conteúdos para construção de sentidos no plano de imanência de cada ser-sendo de maneira própria e apropriada. Isso significa não desmerecer a produção intelectual filosófica, tão somente sustenta apropriar-se dos conteúdos filosóficos a partir das suas circunstâncias importantes para que o aprendizado escolar faça sentido na vida de cada estudante.

É preciso a desterritorialização da filosofia, quando Galeffi afirma isso para exemplificar, nós utilizamos a metáfora dos tijolos, estes são como os conteúdos da filosofia. No fazer-aprender filosofia, que é um filosofar, o que se tem em vista é utilizar os tijolos de modo criativo para criar sua morada no mundo. É o agenciamento da criatividade sustentada pela atitude filosófica nos imprevisíveis acontecimentos da vida.

Como exemplo: a vida é levantar com o toque do despertador ou não, dirigir-se ao banheiro para lavar o rosto, fazer o café, vestir sua roupa apropriada para dirigir-se ao compromisso do dia, isso na vida de todos nós é semelhante, compartilhamos a humanidade, a isso chamemos de repetição.

Entretanto, existem os acontecimentos da vida, os quais são imprevisíveis e dos quais não há como se ter um controle, pois fogem completamente a qualquer planejamento porque é aquilo que escapa da rotina do dia a dia. Esses fatos intempestivos impactam na vida do ser-sendo de tal forma que causam um desarranjo num nível de escala, às vezes, deixando-o sem chão. Os seres-sendo têm que se movimentar para se reencontrarem em suas circunstâncias de vida. É o inusitado da vida, a isso nomeamos de diferença.

Não falamos de acontecimentos banais, são fatos significativos para o sujeito, os quais o tiram do seu eixo cotidiano, o que resulta num incômodo, numa aflição, num problema, ou podem ser fatos positivos, como uma promoção no trabalho. Isso marca a dimensão cognitiva e existencial do sujeito porque o interpela a novas redefinições, criando movimento no modo de viver de cada ser humano-humanidade.

Obviamente, o exemplo dado é apenas uma simples ilustração. Acontece em todos os aspectos da vida humana, das mais diferentes formas, lugares e aspectos da vida. Então, o que isso tem a ver com a filosofia? Galeffi (2017) valoriza a tradição filosófica compreendendo-a de um modo próprio e apropriado, no contexto existencial de cada ser-sendo.

Nesse sentido, fazer aprender-filosofia requer a compreensão do plano de imanência dos educandos para que eles aprendam a criar sentidos para si mesmos, numa atitude aprendente e filosófica. O educar desse modo interpela os educandos a dialogarem sobre os conteúdos estudados nos contextos social e de vida.

Deleuze opera com o conceito dos signos como encontro; estes, nessa narrativa, remetem à vida concreta em suas circunstâncias, na qual transborda a vida dos seres-sendo na individualidade, coletivamente, em suas dimensões cultural, espiritual, no devir poemático.

A comunidade escolar configura-se enquanto cultura existente e do existir, da repetição e da diferença num florescimento constante. O que é vital é a produção dos encontros, para os quais devem convergir a instituição com seus currículos, as práticas educativas, os seres-sendo numa reunião afetiva, conflitiva, dialógica, compartilhando planos de imanência, que é comum à humanidade.

Tanto o currículo quanto orientadores e estudantes devem ser estimulados ao encontro das pessoas, de vida, problemas e dádivas comuns para as condizentes apropriações do currículo de forma própria e aproriada, isto é, ressignificando a vida, vivendo a vida (in)comum (des)igual. Educar é criar significados, rotas, (des)caminhos para a vida de todos os seres-sendo. Ninguém deve passar pela escola sem ser afetado, porque a escola é vida e ninguém existe sem ser afetado de algum modo por esta.

Nessa perspectiva, a filosofia dialoga com a estética, a ética, a política, o cotidiano, naquilo que Galeffi designa de triética, a saber: ambiental, social e espiritual. É uma educação que aparece no território disciplinar abrangendo todas as outras disciplinas do currículo num caráter dialógico, dialético e respeitando aquilo que é próprio de cada área do conhecimento humano. O transdisciplinar não elimina o disciplinar, o que faz é potencializar a disciplina para que o ser-sendo aprenda a dar sentido fazendo conexões entre as diferentes áreas.

Nesse sentido, com a didática filosófica mínima e a educação transdisciplinar, Dante Galeffi (2017) propõe um modelo filosófico-pedagógico para que a educação, em seus diferentes níveis, faça sentido e tenha coerência no projeto educacional e no mundo da vida de cada sujeito epistêmico.

A filosofia como disciplina na educação básica é necessária, todavia, sozinha, é quase impotente para o aparecimento de sujeitos capazes de filosofar com vigor, muito embora, potencialmente, cada pessoa traga a competência de ser reflexivo e problematizador. O que Galeffi faz é tentar resolver o problema da impotência da disciplina de filosofia, no formato da grade curricular vigente, das escolas públicas, com apenas uma ou duas aulas de filosofia em cada ano do Ensino Médio. O resultado é apenas um incipiente exercício do filosofar, ou seja, insuficiente formação filosófica.

Isso até agora, porque a tendência é recrudescer diante do atual governo que se apresenta, sobretudo a partir de 2019, porque não defende uma formação humanística, pois o que se apresenta é uma educação com ênfase na técnica, numa diretriz disciplinar, mnemônica, monológica e competitiva.

O que interessa aqui é o seguinte: assim como Gilles Deleuze trouxe a contribuição para se compreender a filosofia em sua especificidade de uma fabricação de conceitos, pensamos que Dante Galeffi (2017) deu um salto da educação disciplinar para pensar e preconizar uma aprendizagem filosófica transdisciplinar, pelo motivo mencionado atrás. A disciplina de filosofia na educação básica não tem o objetivo de formar filósofos[4], mas de possibilitar o acesso a determinados conteúdos filosóficos.

Em nossa compreensão, a solução que Galeffi oferece para que possa ser revitalizada a potência do pensamento filosófico, como filosofar, na escola atual, é uma educação transdisciplinar, tendo como fundamento a atitude filosófica, porque isso vai se coligar com as outras disciplinas fazendo com que, a partir de uma educação problematizadora, seja estimulado um aprender a pensar próprio e apropriado. Esse método possibilita revestir a educação de um caráter filosófico e formar pensadores de mundos, seres humanos éticos e responsáveis por si mesmos e pelos outros.

Além do mais, isso explica a importância da filosofia na educação para que as pessoas aprendam a pensar com rigor, sejam reflexivas, problematizadoras, dialogantes, dialéticas, que busquem as mesmas coisas, fenomenólogas, polilógicas, estruturalistas, pós-

[4] Não designamos filósofos no sentido tradicional utilizado pela tradição filosófica ou do filósofo profissional, o filósofo é o ser-sendo que aprende a pensar pensando de modo próprio e apropriado na perspectiva da didática filosófica mínima proposta pelo educador Dante Galeffi (2001, 2017).

estruturalistas. Porquanto, educar não é separar os conhecimentos, contudo, transversalizar dando sentido às partes no conjunto da totalidade do plano educativo, do mundo e da vida para que surjam seres humanos melhores, afetivos, pacíficos, dinâmicos e construtores de mundo planetário inclusivo.

A imagem do saber filosofia vigente é a do filósofo acadêmico, o qual constrói teorias filosóficas; os livros didáticos de filosofia, por sua vez, são constituídos por essas teorias. Não estamos fazendo juízo de valor sobre esse fato. O que estamos dizendo é que a representação do aprender filosofia, no geral, significa aprender o que está escrito nesses livros escolares. Isso é uma teoria da escola disciplinar composta de suas caixas com matérias, fins sociais pragmáticos, no sentido imediatista das pessoas no mundo aí.

Em síntese, o pensador Dante Galeffi (2017) analisa a escola disciplinar no âmbito histórico do poder hegemônico com raízes eurocêntricas; este é fundado no egocentrismo, etnocentrismo e belicismo. Os tiranos precisam dos colonizados para nutri-los, são uma pequena camada social permeada de privilégios, enquanto a maioria é submetida a condições de exploração.

Esse poder mercantilista, com o apoio das políticas de Estado, produz diretrizes para as escolas num modelo disciplinar, o que significa hierarquizar os mais aptos, os quais melhor se adaptam ao sistema educativo, enquanto outra parte, possivelmente, não vê sentido nem possibilidades de mobilidade social nesse regime e ficam à margem ou busca outros sentidos no mundo, às vezes, inadequado para a dignidade humana.

Não é uma escola de cooperação, mas de competição; não é uma escola que inclui, mas que estratifica. Não porque seus profissionais, muitos deles, não queiram, inclusive, no plano discursivo, alardeiam promover uma educação inclusiva e atraente para os jovens. Só que, no plano efetivo, é uma escola disciplinar, isto é, que hierarquiza e estratifica os estudantes em aptos e não aptos.

Não estou dizendo que a culpa seja dos profissionais da escola ou mesmo daqueles que preconizam as políticas educacionais, mas é uma estrutura social, mercantil que influencia no fazer educação. O que perpassa o viés ideológico e a educação tem o poder tanto para repetir o pensamento dominante quanto para fazer perceber e analisar diferentes modos de viver na sociedade.

A educação escolar, por sua vez, dá uma grande contribuição na formação cultural: como aprender a escrever, a ler, os fatos históricos e geográficos, nos aspectos da integração humana e compartilhamento dos bens simbólicos; sem dúvida alguma, essa educação é uma necessidade vital. Pensamos que esse benefício da escola pode ser potencializado quando

propõe uma formação humana mais leitora, dialogante, crítica, incentiva a ler, a falar, a escrever e a pensar.

Galeffi (2017) faz uma síntese:

> A instituição da educação disciplinar e conteudista obrigatória é um êxito da racionalidade técnica camuflada de iluminismo intelectual. Trata-se de um modelo de educação que atende ao suposto evolucionismo social que prima pela seleção dos mais aptos ao mundo do trabalho e suas estratificações hierárquicas. Um modelo que realiza o plano de exclusão dos menos favorecidos socialmente, considerados incapazes, com déficits cognitivos positivamente comprovados. Um modelo marcado pela competição dos mais capazes ao exercício do poder e pelo controle dos corpos livres e quase "naturais", como se somente alguns fossem inteligentes e a maioria apenas massa de manobra como o gado de abate (GALEFFI, p. 2017, p. 80).

É um sistema dialético das estruturas sociais, o qual pode tanto favorecer como prejudicar o corpo discente. A citação de Galeffi nos revela que, se os profissionais da educação não buscarem uma escola diferente, com um viés crítico, acolhedor, humano e cuidador do mundo, por consequência, os resultados corresponderão ao projeto econômico vigente estratificador. Isto é, a escola não estará fazendo a diferença de acolher e cuidar, mas repetindo o projeto social excludente dos aptos e não aptos.

Portanto, a epistemologia do aprender propõe um deslocamento do ensino centrado na figura do professor repetidor de conhecimentos acumulados pela cultura humana para um projeto de aprendizagem ativa com foco no verbo aprender, tendo o "luzente" aprendente como responsável pela sua própria aprendizagem, mobilizado pelo seu desejo e esforço para a realização da sua potência aprendente, dinâmica, criativa.

Efetivamente, a didática filosófica mínima não é um sistema de ensino, prescritivo de um método passo a passo. A intenção da didática filosófica é promover a saída dos sujeitos passivos que aguardam os seres iluminados colocarem neles os conteúdos, como se fossem recipientes vazios.

A didática filosófica é o incentivo e encorajamento dos sujeitos envolvidos na mediação-aprendizagem, os mediadores e os aprendizes, para efetuarem esforços para o foco na aprendizagem, isto é, no poder de aprender que cada um tem, num exercício de autonomia crescente para que os seres-sendo aprendam aquilo que lhes é necessário e interessa para a formação própria, humana e criativa.

Uma educação para a vida, como Galeffi (2017) diz:

> [...] Porque cada ser humano tem em si mesmo como corpo vivente a potência do pensar apropriador. E cada um tem o instinto de eleger o seu mundo, de decidir pelo seu viver. Este é o ponto crucial da didática filosófica mínima tomada como tese e aqui defendida: seu horizonte de efetuação é o deixar ser o aprendente aprendiz de si mesmo [...] (GALEFFI, 2017, p. 36).

Quando o ser humano aprende a ser aprendiz de si mesmo, eleva o discernimento do sentido da sua vida no horizonte daquilo que lhe é próprio e valoroso para uma existência grandiosa e repleta de alegria e bem-estar. Ele aprende a ser mais gente, mais com os outros e potencializa sua aprendizagem escolar, porque o EU não está separado. O aprendente acadêmico e o aprendente vivente são o mesmo. Aquele que aprende é o que vive, e o que vive é o que aprende, sendo assim, viver é aprender, e não há como viver sem aprender.

Em seguida, faremos uma discussão acerca da busca da aprendizagem amparados por Silvio Gallo para aprofundarmos o nosso diálogo sobre essa temática da epistemologia do aprender, o que significa antes de qualquer coisa uma abertura para pensar e refletir sobre práticas educativas iluminados por esse prisma cognitivo.

5.2 A aprendizagem em Silvio Gallo

Silvio Gallo nos traz férteis discussões sobre a aprendizagem fazendo-nos pensar: Existe ensino? Como é o ensinar? Existe aprendizagem? Como é o processo aprendente? Buscamos a certeza do ensino, como se houvesse uma receita eficaz para o êxito dos processos aprendentes do estudante. Estamos tão convictos dessa premissa que, ao mudarmos o nosso foco do ensinar para o aprender na prática educativa, o nosso modelo de ensino implícito em nossa mente nos leva a buscar métodos para controlar nossas ações educativas.

Uma das nossas percepções é a de que, ao estudar sobre uma aprendizagem ativa, submersa nessa ação estava a crença de um método por meio do qual tivéssemos um controle sobre a aprendizagem dos educandos. Só que, ao tomarmos consciência desse fato, refletimos que o importante não é traçar um plano de ação perfeito pelo qual se tenha controle sobre os sujeitos cognoscentes.

Extraímos dessa experiência pensante que o maior ganho em estudar a epistemologia do aprender é propiciar uma reflexão sobre a nossa postura educativa em sala de aula: Será que sou um professor ensinante? Como penso a minha prática educativa? Se me identifico com o processo aprendente, tem-se não um método, mas uma inspiração para pensar nossas ações na sala de aula para o fazer-aprender dos educandos.

Para Silvio Gallo (2012a), é importante ter uma perspectiva do ensinar filosofia, pois, entre tantas filosofias existentes, há diversos modos de o professor ensiná-la, uma vez que o professor, mesmo que tenha sua perspectiva, deve ser sincero com os alunos e comunicar a sua concepção filosófica.

No livro *Metodologia do ensino de filosofia*, no capítulo "As múltiplas compreensões da filosofia e seu ensino", Gallo (2012a) faz alguns questionamentos: Será que a filosofia é ensinável? Faz sentido ensinar o exercício filosófico do pensar? Gallo reflete com o pesquisador Fernando Savater e chega à conclusão de "que é possível ensinar a filosofar, como busca de respostas cada vez melhores para os problemas com os quais nos defrontamos" (GALLO, (2012a, p. 42).

Posição análoga à de Dante Galeffi (2001), ao afirmar que o pensar é um diálogo com os acontecimentos significativos. Sabemos que, no decorrer da história, o filosofar foi institucionalizado, parecendo demarcar o pensamento como uma propriedade disciplinar e não como uma característica inerente a todos os seres humanos.

Evidenciamos que a inquietação, a curiosidade, a admiração, o espanto, a dúvida são dispositivos mentais dos seres-sendo originados de situações do cotidiano. As pessoas, no devir das relações sociais, provocam múltiplos eventos, dentre os quais alguns impressionam mais, pelo nível com que cada pessoa é afetada em sua sensibilidade, o que resulta num fluxo de pensamentos.

Segundo Gerd A. Bornheim (2001), no livro *Introdução ao filosofar*, o pensamento filosófico, em bases existenciais, faz uma abordagem sobre a atitude originante do filosofar. Esse autor, amparado em Karl Jaspers, destaca três atitudes que são encontradas nos filósofos[5], com frequência, que despertam para o filosofar: a *admiração* apontada por Platão e Aristóteles, a qual possibilita a reflexão; a *dúvida* metódica apontada por Descartes no sentido de suspender nossas certezas até que o conhecimento seja evidente; a *insatisfação moral*, a exemplo de Epíteto, que leva o homem a se ocupar com a vida interna e os aspectos éticos do seu cotidiano, o homem toma consciência de si e questiona o sentido da própria existência.

Esses comportamentos existem em todos nós, desde crianças. A atitude da admiração, do espanto, muitas vezes, é ingênua no início, contudo, se voltada ao objeto sobre o qual nos debruçamos, conseguimos vislumbrá-lo de forma mais adequada e com maior criticidade sobre os problemas.

---

[5] Filósofos quer significar num sentido abrangente os que despertam para o filosofar, o que envolve atitudes inerentes ao ser humano, ao nosso ver.

Para nós, o que importa é o fenômeno do filosofar, que é próprio da natureza humana. Trazemos essa faculdade inerente a cada um de nós para o campo da educação para potencializar o pensar no currículo da educação básica, ao lado das outras áreas, sem hierarquizar nenhuma delas, bem como reconhecendo o poder de cada componente curricular em contribuir para o filosofar.

Ainda que didaticamente, localiza-se no componente nomeado de filosofia. Em nosso pensar próprio, poderia ter outro nome, porém admitimos o diálogo do filosofar[6] com a própria filosofia acadêmica, pensadores, conceitos e escolas filosóficas. O intuito do filosofar no Ensino Médio não é o de formar filósofos, já que é competência da Filosofia institucional formar os filósofos profissionais.

Sobre o filosofar, Gallo (2012a) reflete:

> A perspectiva de Savater é a de que o ensino do processo de filosofar aos jovens deve ser feito por meio de grandes temas, como a morte, a liberdade, o tempo, a beleza, a convivência, para citar apenas alguns, que devem ser tratados problematicamente. Para dizer de outra forma, esses temas devem ser tratados como problemas filosóficos, que enfrentamos em nosso cotidiano, e que vêm recebendo diferentes equacionamentos ao longo da história. Assim, ao mesmo tempo em que os jovens são levados a pensar sobre esses problemas – que em maior ou menor medida todos experimentamos, em diferentes momentos da vida –, também tomam contato com diferentes filósofos que, nas mais diversas épocas, incomodaram-se com esses mesmos problemas e procuraram construir formas de equacioná-los, as quais, se não nos dão uma resposta definitiva, ajudam-nos a compreendê-los melhor, assim como nosso mundo e a nós mesmos (GALLO, 2012a, p. 42).

Para fazer a abordagem filosófica na sala de aula, sabemos que há pelo menos três modos, a saber: os problemas, a história da filosofia e os temas. Este último é uma das proposições de Fernando Savater endossada por Gallo (2012a), talvez, uma das mais eficazes, pois, ao propor os temas, como alguns já elencados na citação, toca-se a vida dos jovens em diferentes ressonâncias.

Esses signos, como morte, liberdade, amor, vida, suicídio, vocação, bem como outros, alcançam os jovens num plano didático, pois estão na vida deles. Quando discutidos em sala de aula, eles os reconhecem por incidirem no contexto deles. Não acontece um

[6] É a potência humana do pensar e do pensamento, faculdade investigativa inerente em cada ser-sendo, o que possibilita a cada um de nós ser filósofo de si mesmo e do mundo sem requisitar nenhum título acadêmico. Ao utilizarmos o termo Filosofar, não o hierarquizamos com a filosofia acadêmica, apenas fazemos distinção para demarcar o poder pensar próprio.

estranhamento, em sentido negativo, pelo contrário, passam a ser familiares, facilitando a conexão dos conteúdos propostos com a realidade deles.

Gallo (2012a) afirma que os temas filosóficos, também, são postos como problemas, o que leva os jovens a pensarem como são ligados aos signos e os compreenderem melhor. Essa técnica de sensibilização, partida do plano de imanência dos jovens, cria a oportunidade de estabelecer contato com os filósofos, como seres humanos, que se ocuparam com os problemas defrontados por nós.

Temos que evitar fazer a abordagem filosófica colocando-a como "peça ou peças de museu, como algo que se contempla, se admira, mas se vê a distância, como algo intangível para nós" (GALLO, 2012a, p. 43). Nesse sentido, temos que articular o processo do filosofar com aquilo que já foi produzido historicamente, fazendo do distante algo próximo, confrontar o pensar do outro com o meu a partir do contexto do ser-sendo.

No artigo *As múltiplas dimensões do aprender*, de Silvio Gallo (2012b, p. 1), há uma passagem do romance de Clarice Lispector, *Uma Aprendizagem ou O livro dos prazeres*, no qual se diz: "Aprendo contigo mas você pensa que eu aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar". É uma fala da personagem Lori sobre o professor de Filosofia Ulisses, com quem ela teve um romance. Curioso dizer que se encontrou com outros signos, os quais não haviam sido planejados pelo professor, ou ainda, que foram (re)ssignificados por Lori. É possível aprender com o que não se deseja ensinar?

Silvio Gallo (2012b) dialoga com Deleuze sobre passagem análoga a de Lori:

> Qualquer relação, com pessoas ou com coisas, possui o potencial de mobilizar em nós um aprendizado, ainda que ele seja obscuro, isso é, algo de que não temos consciência durante o processo. É apenas ao final que aquele conjunto de signos passa a fazer sentido; e, pronto, deu-se o aprender, somos capazes de perceber o que aprendemos durante aquele tempo, que nos parecia perdido (GALLO, 2012b, p. 3).

Existem situações em que não percebemos as lições aprendidas durante o processo, contudo, após passar algum tempo, no conjunto dos eventos, notamos que houve algum aprendizado. Mesmo uma experiência negativa ou obscura, apresenta para nós interpretações positivas, ainda que seja para não a repetirmos ou utilizarmos nova estratégia para solucionar um problema ou fazer outra escolha.

Apresentamos a nossa interpretação da fala de Lori: no campo da sala de aula, o professor traça um planejamento, executa a aula, socializando o resultado da sua aprendizagem para dialogar ou orientar a aprendizagem dos jovens. Na interpretação dos

signos, não há como se ter um controle sobre os resultados dessa prática educativa porque escapa aos mecanismos avaliativos, se quisermos ser sinceros.

É possível que os sujeitos aproximem-se da visão do professor, contudo, mesmo aqueles tendo a compreensão dos conceitos, o modo como eles se afetam e se conectam com o plano de imanência de cada ser sendo é tão distinto quantas as pessoas que se fazem presentes na aula. Nós aprendemos para além dos significados, porquanto a aprendizagem ocorre na interpretação dos signos produzindo sentidos sempre novos.

O que estranha na frase é "o que você nem sonhava em me ensinar". Como alguém pode aprender o que alguém não quis ensinar? É possível? Isso nos faz pensar que os enunciados estão num plano de objetividade; em relação a isso, deve haver uma coerência do entendimento ou daquilo que se fala e é compreendido. É com esse plano que, no normal, as escolas operam em suas práticas. Mas, como sabemos, os signos, também, estão no plano da multiplicidade porque implicam a subjetividade humana.

A significação do signo vai além do significado convencional. Quando dizemos, por exemplo, "encontro com os signos", há uma construção de sentidos para as coisas, isto é, sempre atribuímos um sentido próprio para o ser do qual falamos. Há uma objetividade para o signo, sem a qual seria impossível a comunicação humana, e, conjugado à língua estabelecida, está o sentido atribuído pelos falantes.

Na língua, o signo designa a substância, nomeia as "coisas", os seres do mundo, como dizem. É muito comum nos dicionários compostos pelo verbete, o qual é arbitrário, remetendo a um significado ou ao que significa. A dinâmica do diálogo entra no plano da subjetividade; exemplo: "bolo ruim", ora, talvez, para outra pessoa, o bolo pode ser bom, ainda razoável. Em alguma medida, nos signos, há uma objetividade, entretanto, eles escapam aos controles lógicos da comunicação porque os sentidos são produzidos no acontecimento da linguagem escrita ou falada.

No exemplo apresentado por nós da fala de Lori, ela aprendeu o que o professor não sonhava em ensinar. O signo, quando emitido pelo professor, entra na esfera da intersubjetividade do plano de imanência do sujeito a quem se fala, no caso, da professora Lori levando-a a produzir suas aprendizagens próprias e apropriadas. Em síntese, não há transferência de significado, porém, multiplicidade de sentidos a partir dos interesses epistêmicos da aprendente. Gallo (2012b) utiliza o exemplo para fazer uma incursão sobre a teoria da aprendizagem da educação, dialogando com Deleuze.

Gilles Deleuze (2006) afirma que não sabemos o como alguém aprende; nesse aspecto, a personagem encontrou-se com o signo, num movimento de busca, colisão ou violência do

pensamento intencional ou não. Ela aprendeu aquilo que era importante para si mesma, ou seja, o que o signo, possivelmente, remeteu-a a pensar, criando sentidos e aprendizados novos próprios e apropriados.

Silvio Gallo (2012b, p. 2), baseado em Mársico Castello (2007), afirma que a etimologia do verbo ensinar é colocar um signo, sinal, marca "que é preciso seguir para alcançar algo. O signo, então, é o que se segue, e ensinar é colocar sinais para que os outros possam orientar-se". Para compreendermos melhor, temos como exemplo: o professor emite signos a alguém, o que dá a ideia de algo transmitido a outra pessoa de forma igual ou a quem esteja desprovido.

Os sujeitos, em seu cotidiano, estão emitindo signos o tempo todo, também os professores. Na perspectiva do ensino, considera-se que os educadores lançam os signos para que sejam recebidos, absorvidos pelos alunos, entretanto, no prisma da aprendizagem, vejamos o que Silvio Gallo (2012b, p. 3) afirma: "Deleuze tira o acento da emissão dos signos (o ensinar) para colocá-lo no encontro com os signos (o aprender), não importa por quem ou pelo que eles tenham sido emitidos".

Traz-se a discussão cujo foco, por um momento, está no signo, com a essência mais no significado (singularidade) ao invés de ser no significante, a exemplo dos dicionários. Refletiremos o signo, a partir de agora, na visão de Silvio Gallo, o qual confabula com Deleuze, interpretando-o na dimensão da aprendizagem no âmbito educacional.

Nos tempos modernos, a psicologia da educação conferiu maior ênfase ao ensino-aprendizagem; Silvio Gallo (2012b) explica que só se aprende o que for ensinado, disso resulta um controle do ensino e de como uma pessoa aprende. O processo educativo é tomado numa perspectiva científica, propiciando confiança à ação do professor sobre o modo de planejar suas aulas, executá-las e as formas de avaliação dos estudantes. O problema é que gera um controle sobre o ensino, por consequência, modula os processos aprendentes padronizando o ensino ou como se as pessoas entendessem os conteúdos de maneira similar.

Por um lado, o método fundamentado no ensinar é mais técnico, pensando do ponto de vista institucional, porque é possível quantificar de forma objetiva os resultados obtidos pelos estudantes. Por outro, existe a ideia da homogeneização para que todos aprendam da mesma forma, bem como não há abertura para a diferença do pensamento ou a criação do conhecimento.

Pensamos que os conhecimentos produzidos pelo filósofo francês Gilles Deleuze e pelos filósofos da educação Dante Galeffi e Silvio Gallo fazem uma desconstrução dos

sistemas educacionais fundamentados no ensino, no sentido de pensar a diferença da produção de conhecimento na prática educativa.

Compreendemos essa afirmação no sentido de que a abordagem ensinante apoia-se em certezas e seguranças de métodos oriundos de pensadores do campo da Psicologia da Educação, bem como no prisma da recognição platônica; a alma racional, quando encarnada no mundo sensível, encobre-se pelo véu do esquecimento, mas se recorda gradativamente dos conhecimentos, ora inconscientes. Dessa forma, para Platão, "o aprender constitui-se, pois, numa recognição, em voltar a saber o que já se sabia" (GALLO, 2012b, p. 1).

Fundamentado na crítica de Gallo, inferimos que, no processo educacional recente, em muitas escolas, o ensino-aprendizagem é uma anamnese pelos alunos das emissões dos signos ensinados pelos mestres. Não é um encontro, colisão, violência do pensamento, mas um seguimento dos signos pelos sujeitos aprendentes, logo estes copiam quem ensina.

Nessa perspectiva, é comum na escola vigente o aprender ter o acento na anamnese do conhecimento, isto é, aprender é lembrar no dia da prova os conteúdos estudados no dia anterior. Uma vez assimilados, os conhecimentos serão reproduzidos. Na avaliação, se as respostas estiverem congruentes ao pensamento do professor, serão considerados certos. Logo, é uma educação homogeneizante ou, modernamente, designada de "escola sem partido".

5.3 Uma aprendizagem ativa

Como já apresentado, não se sabe como o sujeito aprende filosofia; nesse caso, os professores não precisam pesquisar ou pensar o fazer-aprender filosofia? De acordo com Gallo (2012a, p. 48), isso não significa que não. O que necessita é "[...] sair do registro do ensino como explicação, tomar o aprendizado em seu mistério e em sua errância não implica dispensar o mestre [...]". O fazer-aprender filosofia, na perspectiva dele, é:

> Uma postura que não implique a transmissão direta de saberes, que seriam assimilados diretamente por aquele que aprende; uma postura que não implique uma submissão daquele que aprende àquele que ensina; enfim, uma postura de abertura ao outro, ao aprendizado como encontro com os signos e como criação (GALLO, 2012a, p. 48).

Nesta pesquisa, sustentamos que uma aprendizagem significativa do fazer-aprender filosofia não deve estar apoiada na transmissão dos conteúdos para serem copiados, mas, numa aprendizagem a qual emana do interior do ser-sendo para se autorrezalizar numa

construção de conhecimentos que tenham sentidos para sua vida, de forma própria e apropriada.

Jacques Rancière (2015), no livro *O mestre ignorante*, narra a história do professor Joseph Jacotot, numa situação inusitada em sala de aula, na qual ele ignorava o idioma holandês, enquanto a maior parte dos seus alunos não sabia o francês. Utilizou uma edição bilíngue do livro de *Telêmaco*, como algo em comum. Por meio de um intérprete, solicitou que aprendessem o conteúdo. Entretanto, ao invés de a experiência ser um fracasso, acabou por surpreendê-lo.

Jacquès Ranciere (2015) descreve:

> Ele (Jacotot) solicitara aos estudantes assim preparados que escrevessem em francês o que pensavam de tudo quanto haviam lido. 'Ele estava esperando por terríveis barbarismos ou, mesmo, por uma impotência absoluta. Como, de fato, poderiam todos esses jovens, privados de explicações, compreender e resolver dificuldades de uma língua nova para eles? De toda forma, era preciso verificar até onde esse novo caminho, aberto por acaso, os havia conduzido e quais os resultados desse empirismo desesperado. Mas, qual não foi sua surpresa quando descobriu que seus alunos, abandonados a si mesmos, se haviam saído tão bem dessa difícil situação quanto o fariam muitos franceses! Não seria, pois, mais do que querer, para poder? Todos os homens seriam, pois, virtualmente capazes de compreender o que outros haviam feito e compreendido? (RANCIÈRE, 2015, p. 18-19).

Essa experiência nos prende a atenção, por ser incomum que os sujeitos conhecedores de uma língua se debrucem sobre um texto escrito em outra. Apesar disso, conseguem um resultado satisfatório da compreensão textual. Apresentamos esse acontecimento da prática educativa de Joseph Jacotot como ilustração da aprendizagem ativa. Quando há disposição no estudante, ocorre o encontro com os signos, e se consegue dar sentido àquilo que se propõe a realizar.

Silvio Gallo (2012a) apropria-se de um comentário de Jacques Rancière, enunciado em um colóquio com professores de filosofia ocorrido em outubro de 1984:

> [...] O filósofo afirmava então que nós, professores de filosofia, que nos julgamos tão críticos, nos limitamos a transmitir conhecimentos filosóficos, agindo na direção da produção de um consenso. E isso porque, segundo ele (Rancière), a lógica do ensino está fundada na explicação, e explicar significa não desembaraçar, esclarecer, como seria de imaginar, mas sim amarrar, estabelecer um consenso a partir de proposições e pontos de vista distintos (GALLO, 2012a, p. 49).

Temos que ter atenção, em nosso modo de ser professor, auto-observando o modo como somos professores, e refletir sobre as nossas atitudes na sala de aula com os estudantes. Qual a nossa postura diante da prática educativa? A minha postura é a do mestre explicador ou do mestre ignorante? Será que apresentamos os conceitos, os aspectos importantes do texto para contribuir com o estudante na imersão da leitura, a fim de propiciar um ambiente dialógico, a partir do texto, ou para imprimir ideias criando o consenso em sala de aula, o qual restringe o direito à palavra do ser-sendo?

Há dois tipos de mestres principais: o explicador e o ignorante. Aquele é o embrutecedor, o ensino, para ele, é formatar consensos, pouco ou nada dialoga, apenas impõe suas ideias e ideologias como se fossem verdades. Ele forma para o assujeitamento, enquanto o educando torna-se "vítima do consenso fabricado, é aquele que se resigna, aquele que renuncia a si mesmo para aceitar o ensinamento do mestre" (GALLO, 2012a, 49).

Nesse sentido, o mestre explicador, formaria para o consenso, o seu método é antifilosófico, opõe-se à concepção de aprendizagem como método ativo, o qual tem a sua lógica na ignorância própria de quem procura, papel dos filósofos, ao longo da história, de não saber algo ou buscar a solução de uma dúvida (GALLO, 2012a, p. 50).

Rancière *apud* Gallo (2012a) afirma sobre o lugar da filosofia:

> [...] a filosofia pode ser, na instituição, este lugar onde se reverta o fundamento da autoridade do saber, onde o sentimento justo da ignorância apareça como a verdadeira superioridade do mestre: o mestre não é aquele que sabe e transmite; ele é aquele que aprende e faz aprender, aquele que, para falar a linguagem dos tempo humanistas, faz seu estudo e determina cada um a fazer por sua conta. A filosofia pode ocupar este ponto de reversão porque ela é o lugar de uma verdadeira ignorância. Todos sabem que, desde o começo da filosofia, os filósofos não sabem nada, não por falta de estudos ou de experiências, mas por falta de identificação. Também o ensino da filosofia pode ser este lugar onde a transmissão dos conhecimentos se autoriza a passar a algo mais sério: a transmissão do sentimento de ignorância (RANCIÈRE *apud* GALLO, 2012a, p. 50).

Para Rancière (2015), o mestre ignorante não significa que ele não sabe, literalmente, mas que é ignorante da desigualdade entre mestre e discípulo, acredita na emancipação dos indivíduos, bem como na capacidade de o estudante aprender e evoluir com seu próprio esforço cognitivo.

Gallo (2012a) nos elucida o pensamento de Rancière, ao trazer uma citação essencial, porquanto este não disse que o mestre não sabe. É o *sentimento* de ignorância que é evidenciado na sala de aula, porque o mestre reconhece que o discípulo é capaz de fazer o seu

próprio caminho de aprendizagem, aquele aprende e permite que o discípulo busque o conhecimento para alcançar a emancipação intelectual.

Na epistemologia do aprender, ao sustentarmos o foco na aprendizagem (sentimento de ignorância) e não no verbo ensinar (próprio do mestre explicador), não pretendemos criar método de aprendências. Queremos apenas que o professor pergunte a si mesmo: sou um mestre ignorante ou um mestre explicador? A mudança na prática educativa ocorre quando tomamos consciência de como nos posicionamos diante dessa tarefa educativa. Essa compreensão ninguém ensina, somente pode ser aprendida, no momento em que refletimos sobre a nossa ação na sala de aula.

Stella Santos (2003) interpreta o sentido do mestre ignorante:

> A experiência inédita vivida por Jacotot mostra que é possível aprender sem um mestre explicador. Para ele, se alguém quer aprender pode ser capaz de dispor de relações com o outro de maneira original e própria. Aprender sem um mestre explicador não quer dizer que se prescinda de todo mestre. O que quer dizer aprender sem um mestre explicador? O que ensina um mestre que emancipa? Qual a diferença do que explica e, portanto, embrutece? Em que consiste esse magistério diferente proposto por Jacotot? Essas perguntas deslizam as páginas e tencionam o pensamento para acompanhar a experiência do mestre que não ensina um saber, mas provoca o outro a descobrir que pode aprender o que quiser (SANTOS, 2003, p. 503).

O aprendente precisa desenvolver com esforço a autoconfiança para aprender o que deseja, clareza dos signos referentes aos objetivos, consistência naquilo que se propõe a fazer até o fim, gerando autonomia para ser protagonista da sua vida e não vítima, abandonado por si mesmo.

É ter o espírito aberto para encontrar signos. Essa aprendizagem é uma longa jornada marcada por processos vitoriosos ou não. Porém, a derrota não significa o extermínio da capacidade cognitiva e certificação da sua incompetência. O importante é ver nas desventuras do aprender possibilidades para alçar novos voos (re)aprendentes, desde que nos comprometamos a vencer as dificuldades.

Devemos ter coragem para ir aos encontros vitais, com os signos que podem mudar os rumos da nossa história, e lutar na adversidade para conquistar os objetivos, o que fará com que tenhamos orgulho de nós mesmos no porvir. É um exercício constante de (auto)conhecimento para o aprimoramento de si mesmo com os outros.

Gallo e Genis (2015) afirmam:

> A filosofia nasceu e se desenvolveu, desde a antiguidade até a modernidade, pelo menos desde o século V a.C. até o século XVII d.C., como 'arte de existência', isto é, com uma função predominantemente formativa. O que nos interessa ressaltar é o foco desta perspectiva filosófica, que é a própria vida (bios). O seu meio de desenvolvimento é o exame de si mesmo através da relação pedagógica com o outro [...] (GALLO; GENIS, 2015, p. 98).

Todo processo de aprendizagem origina-se dessa autoconsciência aprendente do sujeito de si mesmo – o ser-sendo. As aprendências não podem estar desvinculadas da vida, primeiro, porque o próprio sujeito aprendente é a vida compartilhando-a com múltiplas vidas mergulhadas no ecossistema mundo. Quando sustentamos haver uma relação entre filosofia e vida, vida e escola, a ênfase está mais no desenvolvimento de competências próprias para potencializar os processos aprendentes.

A filosofia deve refletir sobre a própria vida humana e tudo que a implica, quando o sujeito cognoscente pensa sobre si mesmo, como as coisas do mundo lhe afetam. Há inúmeros pesquisadores que pensam e propõem o aprendizado da filosofia como um exercício de si mesmo. "É para o aprendizado da vida que o ensino da filosofia deve ser revitalizado" (MORIN, 2011, p. 54).

Edgar Morin (2011) esclarece:

> A filosofia, ao contribuir para a consciência da condição humana e o aprendizado da vida, reencontraria, assim, sua grande e profunda missão. Como já acusam as salas e os bares de filosofia, a filosofia diz respeito à existência de cada um e à vida quotidiana. A filosofia não é uma disciplina, mas uma força de interrogação e de reflexão dirigida não apenas aos conhecimentos e à condição humana, mas também aos grandes problemas da vida. Nesse sentido, o filósofo deveria estimular, em tudo, a aptidão crítica e autocrítica, insubstituíveis fermentos da lucidez, e exortar à compreensão humana, tarefa fundamental da cultura (MORIN, 2011, p. 54).

Essa citação está no capítulo *Aprender a viver*. Isso nos revela que pensar a filosofia em sua articulação com a vida humana é um dos modos de fazer filosofia, como afirmou Gallo e Genis (2015), a filosofia como a arte da existência. Portanto, o melhor modo, em nosso ponto de vista, de estimular o fazer-aprender filosófico com os jovens é aproximando a filosofia da vida deles como uma força de interrogação e produção de reflexões sobre eles mesmos.

5.4 A aprendizagem em Gilles Deleuze

Gilles Deleuze (1925-1995) não escreveu sobre educação, contudo, no Brasil, uma parte das suas ideias foi recontextualizada para essa área, a exemplo de Silvio Gallo (2017), que, a partir de problemas próprios, fez *deslocamentos* das ideias do filósofo francês. O nosso interesse em relação a Deleuze (2006) é apresentar algumas ideias sobre aprendizagem, a partir do seu livro *Proust e os Signos*.

Para Deleuze (2006), aprender

> diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja 'egiptólogo' de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação aos signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (DELEUZE, 2006, p. 4).

A aprendizagem para Deleuze ocorre a partir de encontros com 'algo' ou um 'ser', os quais, em todo momento, produzem signos[7]. Entretanto, pensar o signo como o "emissor" ressoa como transmissão, retornamos à ideia da pedagogia repassadora de conhecimento. Embora os 'seres' emitam signos, isso é uma verdade. O que Deleuze (2006) faz, assim como Galeffi (2017), é colocar a ênfase na aprendizagem porque isso promove o sujeito passivo para acessar a sua autonomia de buscar, procurar o seu próprio aprender.

Tal feito requer uma atitude ativa do sujeito, no sentido de fazê-lo tomar uma decisão, "eu quero aprender isso", e se pôr a caminho para se encontrar com o signo, daí Deleuze afirmar que aprender é um encontro com os signos. Além disso, esse autor nos diz que é preciso ser sensível aos signos.

Galeffi (2007), no texto *Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente*, reflete sobre a sensibilidade humana como uma pedagogia da estética, pois já é própria da natureza humana, contudo, precisa de estímulos para sua evolução. À medida que apuramos os nossos sentidos, educamo-nos para o encontro com signos condutores de mais humanidade, a empatia tão importante nas relações humanas, o capricho nas atividades e a própria presença do ser-aí como cuidador da sua espécie e não predador do outro.

---

[7] Signo significa sinal, símbolo; para a semiologia, é todo objeto, fenômeno ou forma que corresponde a uma 'coisa' diferente de si mesmo: a pomba significando a paz; a cor amarela significando atenção (código de trânsito); uma marca de chinelo no chão indica a passagem de uma pessoa pela estrada; as palavras nomeiam coisas do mundo real, de acordo Ferreira (2004), no Novo Dicionário Aurélio da língua portuguesa.

Sabemos da existência do ensino, não o negamos. O que fazemos é dar uma ênfase à dimensão do verbo aprender, pois é a substância da construção do conhecimento porque é mobilizada pelo desejo do desvelamento do signo, não importa qual, o que nos interessa é a escolha feita pelo sujeito, seja por uma necessidade, curiosidade ou por encontros fortuitos no campo da linguagem. Isso abre espaço para a aprendizagem, pois o estudante dirige a sua atenção para o signo com a sua potência cognitiva e, assim, gera um novo conhecimento.

Os seres emitem os signos, o próprio Deleuze afirma, em outras palavras, que o professor, na sala de aula, tem uma sequência de emissões de significantes carregados de sentidos. O que acontece, por muitas vezes, é que o sujeito está em uma outra vibração cognitiva, e, naturalmente, a atenção dele encontra-se dispersa. Pode ocorrer o contrário da situação de Lori, a personagem de Clarice Lispector, o estudante não aprender o que o professor sonhava ensinar.

Aqui se definem questões da aprendizagem do signo, ao menos num esforço e iluminados pelo texto de Gilles Deleuze (2006, p. 15), ao afirmar: “Pois é precisamente o signo que é objeto de um encontro [...]”. Por um lado, os seres emitem os signos, por outro, o sujeito os procura para possibilitar um encontro. Podem ocorrer *situações-limite* da vida: morte, doença, separação, decepções; para não ficar nas coisas ruins da vida, nascimento, renovação, encontros, reencontros, sabores e plenitude. Segundo Deleuze (2006, p. 15, grifos nossos), “[...] a verdade nunca é o produto de uma boa vontade prévia, mas o resultado de uma **violência sobre o pensamento**”.

Deleuze anuncia a violência sobre o pensamento como um aprender a pensar. Contudo, vejamos o que ele disse um pouco antes, na mesma página, “O erro da filosofia é pressupor em nós uma boa vontade de pensar, um desejo, um amor natural pela verdade. A filosofia atinge apenas verdades abstratas que não comprometem, nem perturbam” (DELEUZE, 2006, p. 15). A premissa de que todos os humanos pensam é verdadeira, o que Deleuze faz é uma distinção entre um pensar comum e cotidiano, mesmo na filosofia. E “[...] não de um encontro, ou de uma violência, que lhes garantiria a autenticidade” (DELEUZE, 2006, p. 15). O pensar com autenticidade é aquilo que impacta e perturba, quase sempre contingente, porque não há um botão “iniciar” de um feixe do pensamento com autenticidade.

Intervimos na discussão, no sentido de dizer que há os pensamentos involuntários e automáticos do nosso cotidiano, mas não sabemos exatamente causar a potência do pensar para causar perturbações em nós, o que, para Deleuze, garantiria a autenticidade. O que sabemos é que a violência do pensamento são os esforços intelectuais em se debruçar sobre os signos e constantemente, como fazemos nesta escrita; isso é uma violência mental, em certo

sentido, porquanto nos tira do nosso comodismo cotidiano em nos ocupar com assuntos que nos causem prazer imediato.

Reconhecemos que o pensar com autenticidade pertence à humanidade, senão estaríamos sendo incoerentes, pois, fundamentados em Dante Galeffi (2017), reconhecemos que todos pensam e cada ser humano, em seus labores próprios do dia a dia, podem desenvolver pensamentos que sejam permeados dessa “garantia de autenticidade”.

Admiramos as pessoas naquilo que elas fazem, sejam acadêmicas ou não, pois o poder criacional e fazedor do ser humano é grandioso; muitas vezes, chamam a atenção a sabedoria e desempenho de pessoas as quais se ocupam com suas atividades, como ordenhar vacas ou as de um marceneiro, um agente funerário, um agricultor; quando conversamos com elas, desconcertam-nos, e ficamos encantados pela potência da inteligência humana em operar dentro do seu plano de imanência próprio e apropriado. Perguntamo-nos como essas pessoas aprenderam, muitas vezes, em espaços empíricos, sem mestres, mas guiados pela observação interessada dos fenômenos.

6 A PRÁTICA EDUCATIVA POEMÁTICA: UMA INVENÇÃO DO FILOSOFAR PRÓPRIO E APROPRIADO DO SER-SENDO

6.1 A arte da mediação da aprendizagem

Neste momento, refletiremos sobre a prática educativa na perspectiva de pensar o "como" fazer-aprender a filosofar com os aprendentes. Pensar o "como" filosofar remete à mediação pedagógica: como construir uma prática com os estudantes para eles aprenderem a filosofar? O próprio Galeffi (2001, p. 413) vislumbrou como um grande problema. "É no 'como' que se encerra todo o desafio deste livro – no 'como aprender filosofia". Quais as intenções dessa prática? Quais os pontos fundamentais de uma prática educativa poemática?

Temos como referencial teórico da poemática-pedagógica, primordialmente, *O Ser-sendo da Filosofia* (2001), como fonte de inspiração e partida para o desenvolvimento de um filosofar próprio e apropriado, no conjunto de tudo o que nos inspira e mobiliza o espírito na reflexão do ser-sendo na vida com os outros. Dante Galeffi investiga o espírito dos gregos, os quais inventaram um modo peculiar, inventivo e intensivo de pensar sobre o mundo e de tudo que o compõe. O filosofar é uma invenção e é próprio do âmbito da vida e do espírito humano.

Essa força primordial do inventar como filosofar é intuída e construída pelos gregos, os filósofos originários em especial, como crianças inquietas a se encantarem pelas coisas e buscarem o sentido delas, naquilo que nomearam de *arché*, isto é, o princípio ou substância básica da qual se originaram as outras. De acordo com Aranha e Martins (1993), os primeiros pensadores buscavam uma racionalidade para o cosmos. Como surgiu tudo o que há, uma vez que antes era o Caos ou confusão e desordem da natureza e, depois, gerou-se um universo ordenado? Os pré-socráticos perguntaram pelo princípio de todas as coisas, não como localizado no tempo, entretanto, como princípio do ser.

O educador é responsável pela mediação do conhecimento para que este seja construído pelos sujeitos aprendentes. Ele deve ter uma sensibilidade para provocar situações de aprendizagens por meio de exercícios e atividades, as quais exijam uma ação cognitiva dos estudantes. O mediador precisa se exercitar na arte do diálogo para construir narrativas sobre os conteúdos estudados. Desse modo, não basta saber o conteúdo do componente curricular, mas é preciso ter uma capacidade de filosofar a qual lhe é própria ou ele constrói junto aos interlocutores provocando o pensar próprio a cada um.

Essa atitude do fazer-aprender filosofar é fundamental, pois não é transmitindo pensamentos elaborados que acontece a iniciação ao filosofar, entretanto, numa atitude de provocar o sujeito a refletir sobre o conteúdo e/ou pensando com ele, de qualquer modo, nunca pensar para ele – por ser de natureza antifilosófica.

Para Galeffi (2001, p. 424), acerca de atitude de mediação:

> [...] não está em nossas mãos dizer ao outro o que é que ele 'deve' pensar por filosofia. Este é o grande desafio pedagógico: instigar no outro o sentido de responsabilidade que envolve a formação de um conhecedor autônomo e inventivo, sem que seja necessário convencer-lhe sobre nossas próprias 'verdades' particulares (GALEFFI, 2001, p. 424).

O filósofo requer apresentar sua compreensão sobre o conteúdo dialogando com os sujeitos, porém evitar que o seu discurso se transforme numa doutrina a ser pensada e seguida. Como Galeffi (2001) diz, é o grande desafio, pois a função do mediador da aprendizagem é provocar, instigar o ser-sendo para que ele pense sobre o conceito em pauta, mais do que isso, desafiar a construir conceitos, os quais se originam das experiências de vida no cotidiano dos sujeitos e contato com os textos filosóficos.

Entendemos por conceito como um exercício aprendente num encontro no qual se desvela o discurso com atenção e se produzem sentidos para determinados signos no esforço compreensivo sem comparar com autores experientes. O que importa é o florescimento do aprendente no âmbito da sua *vida-viva-vivida*

> remete ao ser capaz de projetar-se no mundo como destino histórico, o ser que possui o modo de ser próprio da pré-sença - o ser que existe enquanto é capaz de compreender, interpretar e fazer o mundo desta ou daquela forma, segundo este ou aquele ponto de vista, de acordo com esta ou aquela condição potencial, por esta ou aquela posição prévia, visão prévia e concepção prévia. E um tal ser é sempre um ser-no-mundo: ele é um ser que já se encontra em um mundo-com-outros, no momento em que se dá a elucidação do seu sentido social (GALEFFI, 2001, p. 256).

A respeito da posição, visão e concepção prévia, Galeffi (2001, p. 258) explica: "[...] a interpretação de algo como algo sempre se funda nessa trilogia do sentido-compreensão: sempre está em um lugar, sempre vê a partir do lugar em que se encontra, e sempre concebe a partir do que vê e do lugar em que se encontra situado". Desse modo, o ser-sendo aprende a ver o mundo de onde os seus pés estão (seu lugar), está conectado ao modo de operar suas leituras de mundo e sua concepção, isto é, sua visão de mundo – como horizonte compreensivo –, suas crenças, valores, gostos. E, como sujeito aprendente, reflete sobre

aquilo que chega à sua consciência e compreende para se projetar no mundo interpretando, produzindo novas referências de mundo.

Acabamos de fazer um jogo entre o conceito deleuziano e a concepção de compreensão galeffiana, a qual se projeta na interpretação fenomenológica de algo como algo, permeado pela subjetividade. Partimos de um lugar prévio, já compreendido, lançando-nos a partir daí numa interpretação, como aqui fazemos, pois estamos interpretando (projetando releituras), uma vez que julgamos ter alguma visão conceitual dos signos compreensão e interpretação.

Em síntese, conceituamos o conceito como uma compreensão a partir da posição prévia do sujeito, o qual projeta uma interpretação do signo. O responsável por essa mediação é o educador, num exercício dialogante no qual expõe sem impor. A sala de aula é uma oficina de fabricação de conceitos, numa relação dialógica, evidentemente, haverá variações de acordo com a maturidade ou não da turma na qual se faz a mediação de aprendizagem. É um esforço educativo em deixar que o outro aprenda por si mesmo em seus encontros dos signos.

Quanto ao professor, cabe a ele o comprometimento com o seu desenvolvimento no fazer-aprender a filosofar próprio, pois, somente dessa forma, terá competências para sua autoformação de pensador reflexivo dos acontecimentos significativos. É um exercício que todos nós deveríamos realizar, num aprender a pensar o dia a dia, construir textos para autoaprimoramento, estimular nosso aprender a ver; nesse conjunto, dialogamos com as pessoas construindo narrativas coletivas. A sala de aula é um espaço privilegiado para criações pensantes, escreventes, dialogantes e novas leituras do ser-sendo no mundo.

Nas palavras de Galeffi (2001), sobre o mediador:

> [...] Está sendo convidado a prosseguir em seus estudos filosófico-pedagógicos, qualificando-se cada vez mais para a realização de uma práxis educativa que introduza a construção da consciência crítica na educação básica. Ora, isto tem que acontecer, em todos os níveis, pelo aprendizado da liberdade de ser. Neste sentido, o máximo que um professor de filosofia poderá realizar com os seus alunos, é fazê-los pensar com crescente e flexível rigor, mas nunca os ‘ensinará’ Filosofia. Ao professor cabe mediar, com sua ação pedagógica coerente e consequente, o processo de aprendizado do pensar crítico, deixando sempre que o aluno descubra, por ele mesmo, os significados das coisas e acontecimentos com-sentido (GALEFFI, 2001, p. 424).

Compreendemos isso como uma autoformação do professor dando continuidade à sua formação acadêmica, seja fazendo novos cursos de pós-graduação como aperfeiçoamentos,

mestrado, doutorado, bem como estudando por si mesmo, esforçando-se por melhorar a sua prática educativa, colocando mais ênfase no aprender, a partir de sua mediação.

A atividade docente não é fácil, requer despojar-se de vaidades e espírito de autoafirmação numa atitude impositiva, o que beira à doutrinação. É estar com os aprendentes numa condição horizontal com a diferença no fato de que tem autoridade na sala, entretanto se posiciona como um aprendente mais experiente que está em busca constante por novos conhecimentos numa atitude reflexiva sobre sua mediação e os acontecimentos da vida. Talvez, dessa forma, os sujeitos desejem ser filósofos, não no sentido de estarem ensinando, porém, de que tenham alguém em quem se inspirarem; sempre serão os filósofos de si próprios em sua singularidade como ser-sendo no mundo, daí o dialógico, o filósofo não é uma ilha, porquanto está no plano imanente da coexistência humana.

Porém, como ser professor de modo que 'nunca os ensinará Filosofia'? É o campo da mediação da prática educativa; no momento atual, vejo como uma tomada de posição. Haverá aqueles que acham que ensinam, por outro lado, também os professores que não compreendem que a educação tem que ensinar nada a ninguém, porque não acreditam em ensino. Para isso, é preciso "voltar às coisas mesmas" da sua autoformação, na qual se percebe que nada foi ensinado, mas houve um acontecimento da aprendizagem dos signos com os quais desejaram se encontrar e/ou sofreram uma colisão cognitiva, afetiva ou conflituosa da vida.

Quanto à mediação, para Galeffi (2001), o professor coloca-se como um mediador dos conteúdos numa interlocução na qual o papel dele é provocar o sujeito para suscitar um pensar, no sentido de reflexões sobre o acontecimento em pauta. O que existe é sempre o aprender, se quiser entender, o ensino acontece "deixando sempre que o aluno descubra, por ele mesmo, o significado das coisas", da vida e do mundo. Nesse sentido, o papel do professor é o de um cuidador, um curador do processo de aprendizagem incentivando os educandos para que os acontecimentos tenham sentido para eles. Um mediador para que os sujeitos construam conceitos compreensivos/interpretativos dos signos e que façam sentido para eles?

Para Galeffi (2001),

> [...] Assim, desde muito cedo, o educando deveria ser estimulado a pensar por conta própria, tornando-se ele mesmo o construtor do conhecimento e amante do saber. Isto, porém, acaba não acontecendo quando ainda prevalece uma pedagogia que não possui a mínima disposição para provocar o despertar do próprio espírito criador (GALEFFI, 2001, p. 447).

Chegamos ao papel da prática educativa para Galeffi (2001), uma prática a qual provoque o sujeito a pensar por conta própria para construir o seu conhecimento. Fazemos a ressalva de que não é de forma aleatória, mas condizente com o sentido-sendo, daí a presença do mediador para auxiliar, compartilhar, dialogar, sugerir a fim de que o aluno siga o seu caminho de encontro com os signos.

Para Galeffi, a Filosofia é uma arte, nesse contexto, da mediação pedagógica para o fazer-aprender a pensar:

> [...] a Filosofia volta a ser uma arte, e, como arte, ela exige do seu profissional maestria, do mesmo modo como a Medicina exige maestria do médico. Esta maestria da Filosofia consiste no saber pensar. E o saber pensar não é algo que se possa transmitir geneticamente, porque é uma criação do espírito humano (GALEFFI, 2001, p. 442).

Isso nos faz pensar que o mediador tem o direito de compartilhar as singularidades da sua aprendizagem com os seres-sendo, até porque o que o professor supõe ensinar é o que ele aprendeu com seus estudos e na preparação para a aula. Porém, não pode violentar o outro com seus sentidos atribuídos aos signos e o privar do florescimento próprio e apropriado de ser-sendo.

O outro, nesse sentido, em algum nível, sou eu; como parto da premissa de que tenho o direito de ter minhas ideias, crenças, valores e liberdade, isto é, uma singularidade que me faz único, portanto, um ser diferente. É um dever ético do professor respeitar as singularidades e diferenças do outro. É uma atitude ética não só porque deseja ser respeitado e tem o direito de ser quem é, mas porque pensamos a diferença do ser-sendo como um valor universal e cada um de nós somos diferentes em nossas singularidades.

Nós estamos pensando a diferença no plano da compreensão dos signos na prática educativa, o que se realiza na subjetividade no plano de imanência de cada um. Este plano não está apenas no contexto compartilhado por todos, ao mesmo tempo, há um plano de imanência próprio do sujeito. Isso nos abre para uma complexidade do ser humano, daquilo que nos faz seres únicos e irrepetíveis, ao mesmo tempo, apresenta-nos multiplicidades do devir como dádiva da vida.

Retomando a última citação de Galeffi (2001), o saber pensar como experiência da criação do espírito humano nos remete ao ministrar Filosofia guiados pela proposição do “como” fazer. O próprio autor, amparado pela sua experiência na formação de professores filósofos, intuiu que o ensinar Filosofia acontece a partir do aprender a pensar próprio e

apropriado, não como algo concedido, contudo, construído no exercício de constantes reflexões, segundo ele, é uma redução do ensinar os lastros da tradição filosófica para o aprender a refletir filosoficamente numa criação de si mesmo.

Galeffi (2001) pensa o filosofar a partir do aprender a ser-sendo, na abertura de si mesmo no mundo, com signos que se desdobram daquele, a saber: aprender a ver/ler, aprender a falar, aprender a escrever e aprender a pensar. Existem diversos aprenderes, contudo resumiu nesses como essenciais para serem operados em sala de aula em todas as disciplinas.

No livro *Didática filosófica mínima*, Dante Galeffi (2017) apresenta o específico da aprendizagem filosófica como um caminho do ser-sendo para sua autorrealização criadora. Afirma que não é um manual de ensinar filosofia, antes, uma proposição de como fazer-aprender filosofia de acordo com a experiência própria e apropriada numa senda interrogante.

Galeffi (2017), sobre a prática educativa:

> Trata-se de uma Didática poética, dialógica, polilógica, portanto, também criadora de novos campos temáticos para o florescimento do filosofar como movimento de subjetivação dos indivíduos humanos e suas pessoas. É uma Didática que visa a uma completa mudança da educação humana presente-futura ressignificando radicalmente o caráter transformativo do filosofar com-sentido. Portanto, não se toma aqui a filosofia como uma disciplina entre outras, mas como o campo da aprendizagem de si mesmo com o mundo e com os outros (GALEFFI, 2017, p. 18).

Em sua tese, *O ser-sendo da filosofia*, Galeffi (2001) percebeu que a aprendizagem filosófica a qual nomeia de poemática-pedagógica tinha forte relação com o verbo aprender. Logo, é uma ação do ser-sendo, a caça dos conceitos dos quais deseja apropriar-se com tamanha disposição, interesse e atenção como qualquer coisa que se deseja aprender. Nesse livro, já se usa repetidas vezes o verbo aprender para nomear o filosofar, pois filosofa aquele que aprende a fazer-filosofar filosofando.

Notamos pela bibliografia que Dante Galeffi (2003b), no livro *Filosofar e educar: inquietações pensantes*, escreve sobre a aprendizagem; nos demais textos, sempre segue essa convicção do filosofar como uma aprendizagem de si mesmo como retorno às coisas mesmas. Quais coisas? A fenomenologia enfoca os fenômenos da consciência transcendental, porquanto vai além de si mesma e das coisas. A forma de o ser humano conhecer não acontece diretamente com as coisas mesmas, portanto, está além do que designamos de consciência. O que é a consciência? É o ser-sendo no mundo com os outros. Ou seja, é o

próprio sujeito na esfera mental do conhecimento, lugar abstrato como real, do qual o ser-sendo sabe de si mesmo.

A relação do sujeito com o conhecimento é uma relação indireta, caracterizada por percepções, sentidos, juízos, crenças e valores construídos. O ser-sendo é a sua consciência do ser no mundo real e não mental, no qual convive com todos os outros seres animados e inanimados interconectados por situações, circunstâncias e acontecimentos.

O modo de o ser-sendo acessar o mundo real incide em sua mente, a qual nomeamos de consciência: aqui tudo existe do modo como o sujeito filtra por si mesmo com (im)perfeições (des)construídas. Dessa maneira, acessamos o mundo pela nossa consciência, e, quando Galeffi (2000), inspirado em Husserl, preconiza a aprendizagem filosófica radical, é um retorno às coisas mesmas. Isso significa que é a consciência da consciência, por isso filosofar, na visão do autor, é uma atitude fenomenológica radical de aprendizagem de si mesmo no mundo com todos(as).

Galeffi (2017) corrobora:

> O que destaco é a atitude filosófica como atitude aprendente. Este é o teor da desterritorialização realizada. Não me refiro à filosofia acadêmica com suas escolas e territórios. Refiro-me ao filosofar como atividade formativa, transformativa em ato. O caráter filosófico da didática filosófica mínima, então, diz respeito à atitude aprendente radical: atenção às coisas mesmas – a si, ao outro, ao mundo – *sioutromundo*, um construto agora batizado *sioumu* no lugar de Dasein.

A prática educativa proposta por Galeffi (2017) é fundamentada no ser-sendo, tendo como princípio básico a aprendizagem de si mesmo como atitude filosófica. Como defendemos, iluminados pela fenomenologia galeffiana, o mundo aí incide na mente, esses conteúdos fazem parte da consciência intencional do sujeito com suas experiências. Esse ser-sendo cria o seu mundo numa produção de subjetivações, razão pela qual a mesma realidade é interpretada de modos singulares por pessoas diferentes, embora a realidade do mundo seja própria da consciência do sujeito, este está sempre numa relação sioumu, isto é, o ser-sendo no mundo com os outros.

Para fecharmos essa discussão sobre a arte da mediação da aprendizagem, o mediador é responsável por efetuar a didática do fazer-aprender. Muitas vezes, ele tem o desejo de ver os resultados, o que é próprio de uma pedagogia moderna, com vistas a calcular os resultados com base mais no saber e menos no aprender; aquele é mensurado, enquanto o saber tem seus próprios caminhos de acordo com as singularidades do sioumu. Nessas condições, Galeffi (2017) elucida acerca da mediação:

> Portanto, ensinar é também deixar que o aprendiz aprenda por si mesmo o que lhe apetece e interessa, utilizando as orientações, indicações, exposições e elucidações dadas pelo ensinante. E assim o "ensinar" muda de figura, deixando de ser um dispositivo de transmissão do saber e do conhecimento próprio e apropriado. Pois o que se ensina nesta perspectiva é o que pode ser aprendido por quem aprende (GALEFFI, 2017, p. 45).

O que ocorre muitas vezes é o desejo do professor de fazer o aprendente aprender, entretanto é uma tarefa que escapa ao seu poder porque a mediação não é impositiva, "você tem que", mas "deixar que o aprendiz aprenda" por si mesmo. Acontece que, por vezes, os *sioumu* não vão querer aprender os signos os quais o professor acredita que tem que aprender. Ainda que o profissional se esforce e emita os signos, o estudante não estará na mesma sintonia simplesmente por não ter sido tocado. Não é culpa de ninguém: o aprender tem dessas incógnitas e mistérios.

Nós devemos nos desapegar do "tem que" e incorporar o "deixar que o aprendiz aprenda" no tempo dele, e, se os resultados da caderneta não comprovarem o saber, quem disse que ele não aprendeu? Enquanto mediador do fazer-aprender, cabe colaborar com a aprendizagem com suas orientações, indicações, esclarecimentos, na dialógica aprendente. Para Galeffi (2017, p. 45), "[...] só se ensina o que o aprendiz pode aprender de forma própria e apropriada [...]".

Galeffi (2017) ressignifica o ensinar na perspectiva do aprender:

> O ensinar também se liga de modo privilegiado ao verbo 'explicar'. O 'ensinar' também é um 'explicar', isto é, um tornar claro ou compreensível (inteligível) aquilo que era antes obscuro e confuso, ambíguo e incerto. É também um fazer entender, um expor, um explanar como dar a conhecer a origem ou o motivo de algo a alguém, é um expressar, um significar, uma manifestar, um interpretar o sentido de algo. Neste sentido, o ensinar se une ao aprender de forma inequívoca, pois um fazer entender é também um fazer aprender, na medida em que só quem entende o que está sendo exposto como conhecimento pode de fato dizer que aprendeu (GALEFFI, 2017, p. 44).

Evidentemente, o ser-sendo é o protagonista da sua formação, num amadurecimento constante e por toda a vida, o ideal é que o sujeito construa a sua autonomia nos estudos. Na educação básica, os pais têm o papel de cobradores das tarefas dos filhos(as) para que estes aprendam a ter disciplina, virtude imprescindível, para o êxito nos objetivos em qualquer área da vida. Ao longo desse percurso, deverá construir um espírito determinado na vida

acadêmica e pessoal para potencializar o fazer-aprender; nesse aspecto, o ser, o fazer e o aprender completam-se harmonicamente.

O fazer-explicar é apresentar a experiência do mediador do seu encontro com os signos e de como lhe afetaram e quais sentidos foram construídos. Em seguida, há a socialização para contextualizar o conteúdo, expondo os aspectos mais relevantes dos signos. O saber-dizer requer um fazer entender; nesse aspecto, Galeffi (2017, p.67) ressignifica o ensinar unindo-o ao aprender, em outras palavras, o entender é um verbo num esforço por encontrar os signos daquilo que se escuta, o que muda é o código, ao invés de escrito, é oral. "Assim, o ensinar é o mesmo que fazer com que o aprendente aprenda [...]". Fazendo a ressalva ao fato de que o aprender não se dá como ação exógena, porém, do desejo e interesse do ser ou uma aprendizagem ativa.

6.2 A poemática pedagógica aprendente

Originalmente, a nossa pergunta era de caráter pessoal: como fazer-aprender filosofia? Perguntávamos a nós mesmos movidos pelo desejo de aprender a filosofar. À medida que avançávamos na leitura de *O ser-sendo da filosofia*, procurávamos uma resposta, a qual, uma vez acionada, revelasse-nos esse universo dos gênios. Claro que não encontramos esse "botão mágico". Entretanto, na leitura desse livro, Dante Galeffi descortina importantes signos para o aprender a filosofar àqueles que desejam, porquanto sustenta a ideia de que não se ensina filosofia. Uma poemática-pedagógica não significa "[...] levar a filosofia para o povo, como se fosse possível uma tamanha tarefa, mas, antes de tudo, levar o povo a aprender a filosofar" (GALEFFI, 2001, p. 292).

Dentre esses signos, o aprender é fundamental, seguido de compreensão e interpretação, a partir de uma posição, visão e concepção prévias ou o plano de imanência do sujeito, mais do que isso, é o lugar no qual o ser-sendo situa-se, vê o mundo e compreende interpretativamente todos os fenômenos os quais atingiram o seu intelecto consciente e inconscientemente, na consciência do sujeito. Filosofar é uma atitude, uma ação intencional de "voltar às coisas mesmas" – uma atitude reflexiva que interroga o ser das coisas para encontrar os signos e os interpretar como uma busca do querer-aprender.

Acerca do aprender:

> O aprender, fenômeno que ultrapassa o comum adestramento psicomotor dos animais, incluindo o homem. Aprender é coisa própria do ser humano. Só o

> homem é capaz de aprender: aprender a pensar, aprender a fazer, aprender a aprender, aprender a ser, aprender a viver junto, aprender a morrer etc. O aprendizado humano, entretanto, é algo que abre para o homem o seu próprio ser como projeto. Sem saber aprender, o ser humano não produziria cultura espiritual – existência simbólica. Sem fazer o aprender, o ser humano não seria nunca histórico – não teria destino-sendo, não buscaria nada, não existiria como ser-situado, não correria riscos, não teria coragem, não significaria absolutamente coisa alguma. Tudo isto só é possível, porque o homem é, em seu próprio ser-acontecer, linguagem. E porque é linguagem neste sentido lato, o homem é o ser capaz de saber fazer a si mesmo como acontecimento-apropriação do que nunca tem ocaso (GALEFFI, 2001, p. 285).

Desse modo, o verbo aprender é uma dádiva da vida e/ou graça do universo, o qual possibilita não somente o desvelamento de si mesmo, dos outros e do mundo, como também o próprio projetar-se autoconstrutivo como devir criador. Estamos o tempo todo aprendendo, conscientemente ou mesmo que não seja um desejo intencional, como agora, imersos nas águas do aprender filosófico, aprendemos sobre o próprio aprender.

Aprende-se tudo, desde criança de colo, a mamar, conduzidos pelo instinto, falar a linguagem dos pais, andar quando se mobiliza a andar andando, caindo, chorando, rindo e persistindo naquilo que pertence ao homem – andar; como a falar língua materna aprende-se ouvindo, imitando e balbuciando sons monossilábicos. Aprender não é avaliado como equívocos, porém como acertos das aprendências, e somos incentivados a dizer novos balbucios até que acertaremos algumas palavras, ainda numa língua muito própria da criança aprendente, o que se aprende ouvindo e dialogando com os que aprenderam primeiro.

O filosofar aprende-se em sua língua, com os seus pensamentos, um “voltar às coisas mesmas”, as quais atingiram nossa consciência como significativas. Aprender a filosofar está no ver/ler, ouvir com atenção, falar daquilo que vemos e ouvimos, em seguida, pôr-se a escrever seus próprios pensamentos conduzidos pela inspiração do deixar-se pensar o pensamento. Seguindo decididamente, dá-se conta do lastro da tradição, faz-se história, produz-se cultura, e diz Galeffi (2001, p. 285): “[...] o homem é o ser capaz de saber fazer a si mesmo”. Ele é fazedor de si mesmo, dos seus pensamentos, das suas relações e do seu mundo. Ele inventa-inventando na coexistência com os outros a vida-vivida presente-futura no fazer como aprendências sem ocaso.

O filosofar na compreensão galeffiana não está fora do ser humano, contudo, está dentro do próprio ser-sendo. É uma faculdade própria do ser do homem, ainda que pareça ter a ideia de que aprender a filosofar é dar-se conta daquilo que é do outro, designado de filosofia. A própria filosofia a qual é sempre de alguém, de um autor e pensador em sua

origem nasceu como desejo de aprender a filosofar. O que existia era só o calor que aquece o coração como inquietação e desejo por dizer coisas próprias daquele que diz num fazer-inventivo criador de pensamentos.

Desse modo, cada filósofo no nascimento dos seus pensamentos e da sua filosofia nascente foi um desejo criador aprendente de poder saber o que não sabia. No tentar aprender aquilo que se ignorava num gesto tanto impetuoso quanto audacioso, pensando consigo mesmo, dizendo ao outro seus pensamentos, num constante diálogo, engendrou filosofias próprias, apropriadas e condizentes.

É este espírito do filosofar que nasce das incertezas e do não saber para o saber como processo, porquanto o aprender sempre é um agenciador compreendido como passagem. Nesse contexto, o ser-sendo busca escapar da ignorância em direção à sabedoria, a qual nunca será alcançada em sua plenitude, no entanto se põe como horizonte do desejo que "puxa" o filósofo em sua sede de conhecimento.

Filosofar é se pôr a caminhar fazendo caminhos de pensamentos dialogantes e próprios. Nesse aspecto, o ser-sendo não é ignorante nem sábio, mas o filósofo, ou seja, aquele que busca. Em *Diferença e Repetição*, Gilles Deleuze (1988, p. 270) assim se expressou: *"*Aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita[...]". E Silvio Gallo (2012a) coloca ênfase no aprender, o qual é o signo do filósofo aprendente de si mesmo.

Essa condição do aprender do ser humano está relacionada à dimensão estética, afetiva e da sabedoria do *sioumu*[8]. Quanto mais o ser-sendo tem acesso à arte, mais competências desenvolve para o despertamento do seu potencial interior e avançar em novas gradações crescentes da sua consciência. A arte conecta o ser humano ao seu interno dotado de ampla sensitividade dos sentidos, cognitiva e afetiva. Quanto mais se envolve com essas modalidades artísticas, desenvolve a sua inteligência, seja por meio da música, literatura, artes plásticas, dança, poesia ou da própria natureza como expressão do belo.

Para Galeffi (2007),

> A sensibilidade estética, afinal, não se pode compreender sem o acontecimento do desejo de ser plenamente. Daí a imagem do subtítulo desta investigação: o aprender a ser o que se é propriamente. A sensibilidade estética, assim, se apresenta como o acontecimento do aprender a ser nesta plenitude. A educação estética, então, aparece como eixo fundamental do

[8] Si mesmo, outro e mundo, semelhante ao que Heidegger designou de *Dasein* o ser-aí, segundo Galeffi (2017).

> processo educativo que visa o acontecimento do aprender a ser daquele que está florescendo e constituindo a sua ação na existência (GALEFFI, 2007, p. 102-103).

Essa sensibilidade interna do ser humano está associada ao desejo de ser-sendo em sua plenitude, à experimentação das suas potencialidades e ativação dos sentidos de bem, belo e afetos em potências crescentes. Os dons artísticos e da inteligência estão no âmbito dessa forma humana. O cultivo dessas sensibilidades estéticas desenvolve de forma integrada diversas habilidades e competências, veja os resultados das pessoas que praticam dança, cantam, tocam instrumentos, além de serem dotadas do dom de fazerem a sua vida mais leve e a de quem observa as suas performances artísticas.

O próprio Galeffi (2012) evidencia a importância da educação estética na sua vida, tendo intensa influência do seu pai, o filósofo Romano Galeffi (1915-1998), fundador da cadeira de estética na UFBA. Tal como na experiência de Dante Galeffi, acreditamos que a experiência estética abrange a humanidade na educação informal ou não-informal. A vida é riquíssima em experiências estéticas, das quais participamos em variações distintas, de qualquer modo, ansiamos soberbamente por elas, porquanto a arte produz prazer, sentido e potencializa o aprender em nossas vidas.

Galeffi (2012) relata sua experiência:

> Acessei as formas de raciocínio lógico pela experiência estética. Aprendi através de meu pai que o âmbito estético sempre esteve presente no desenvolvimento espiritual das culturas humanas de todos os tempos, e que desde os gregos se apresentou como legítimo (necessário) problema filosófico. Compreendi logo que não se poderia tratar o belo e a beleza como funções inferiores da constituição humana, e sim como uma dimensão existencial inconfundível e distinta das demais dimensões do ‘homem’ (GALEFFI, 2012, p. 67).

Por essa razão, Galeffi (2007) preconiza a educação estética como eixo essencial para promover o florescimento do ser-sendo como fazer-aprender a ser. Além de tudo isso, potencializa o autoconhecimento tão valioso à poemática-pedagógica para potencializar a aprendizagem filosófica dos estudantes da educação básica.

Sobre a inspiração da poemática-pedagógica:

> [...] Nietzsche aqui o filósofo por excelência: o pensador do filosofar como dançar. É seguindo a sua trilha que configuramos o sentido da expressão poemático-pedagógico. Com ela, apresentamos a filosofia como um fazer inventivo. [...] Inspirados em Nietzsche, dizemos: só no fazer inventivo faz sentido aprender a pensar. É isto que compreendemos por poemático-

> pedagógico: o filosofar como aprendizado poético do pensar – o aprender a pensar como obra de arte. Neste sentido, o termo compreensão é agora articulado como poemático-pedagógico – a compreensão que interpreta o mundo, as coisas, os entes, os seres no fazer inventivo, fazer que é, simultaneamente, um aprender a aprender. No aprender a aprender, se aprende, também, a fazer filosofia como obra poemático-pedagógica [...] (GALEFFI, 2001, p. 272-273).

Galeffi (2001) indica o filósofo Nietzsche como sua inspiração para a poemática, a qual é um neologismo para indicar a proposta pedagógica naquilo que há de inaudito. É uma palavra incomum, lembra poesia, *poiésis*, de qualquer modo, há uma relação, do ponto de vista do fazer, produzir e construir. Compreende a filosofia como um fazer inventivo e o filosofar como um fazer-aprender a pensar dialógico porque sempre aprendemos dialogando com o outro, pensando com nós mesmos e falando do "nosso" mundo, porque é fenomenológico, representando o mundo apreendido pelos nossos sentidos e compreensão situada, vista e concebida; nas palavras de Deleuze, é o plano de imanência, um mapa sem o qual não sabemos nos mover no espaço.

O filosofar é o fazer-aprender como um desejo, uma ação que se apresenta num diálogo incessante, porquanto nasce de uma conversa com nossos interlocutores ou discursos próprios das nossas interpretações de mundos, pessoas e em múltiplas circunstâncias da vida. É uma dádiva filosofar como força originante, a qual sempre se atualiza em cada pessoa possibilitando pensar e refletir, às vezes, brincando com os pensamentos, e/ou se angustiar com as perguntas no anseio de saber "algo" daquilo que se deseja; ou ainda, encantar-se e, por capricho lúdico, contemplar a estética da paisagem que lhe apreende os sentidos.

O filosofar é vigente no coração de todas as pessoas, de algum modo, ressoa um fazer-aprender pensar; este é vigente no tempo presente de cada ser-sendo, nas cidades grandes e nas vilas, entre os acadêmicos e os agricultores, as cozinheiras, cuidadores da saúde, também, entre os que cuidam das ruas ou que se levantam antes do amanhecer para fazer os pães do café da manhã. Todos buscam interpretar signos e construir conceitos sem modulações por considerarem a polilógica como vozes da grande polifonia do universo num diálogo sem hierarquias de *seres-sendo* fazedores de histórias e pensamentos.

Aprender a filosofar não é só dizer, como também saber escutar e fazer-aprender a dialogar. Com quem se dialoga? Dialogamos com o outro em nossas circunstâncias falantes. Esse dialogar é um aprender a filosofar que acontece em língua de si. Cada um de nós somos inventores de nossos pensamentos, assim interpretamos no escutar e dizer o nosso mundo criando sentidos de mundo.

Dante Galeffi afirma:

> [...] compreendi que o filosofar só acontece em língua de si. É assim que os filósofos são como artistas da investigação por conceitos. São também poetas, pois são fazedores de conceitos. São, portanto, produtores de conceitos, inventores ao modo dos poetas da palavra e dos músicos compositores. E porque só se pode filosofar em língua de si, todo filosofar começa pela escuta como experiência do que se mostra pensando. Sem escutar não há pensar como atenção e disposição para o desvelamento do Ente em sua totalidade [...] (GALEFFI, 2001, p. 25).

A poemática, como dissemos, é um fazer-aprender a pensar como invenção e/ou ato de criação. Aqui compreendemos que é uma língua de si, a partir da posição prévia em que compreendemos nosso mundo e aprendemos dizer em nossa língua interpretando o mundo. Entretanto, dizer é, antes de qualquer coisa, aprender a escutar, seja pela própria escuta ou lendo os poetas, os literatos ou os filósofos.

Para Galeffi (2017), sem escutar, não há pensar; assim, escutando, aprendemos a interpretar, aprendemos a nos autoconhecer, por assim dizer; critica Galeffi (2001, p. 274): "[...] o modelo pedagógico vigente não contempla o aprendizado do autoconhecimento, senão indiretamente, pela iniciativa de alguns indivíduos potencializados espiritualmente"; inclusive, para potencializar a formação de seres humanos autônomos e inventivos e como possibilidade para encontrar soluções para a barbárie.

Pode-se encontrar uma saída, entendendo o autoconhecimento como uma formação humana, o conhecimento de si mesmo e do outro. A poemática abrange esse saber como aprendizagem cultivada no interior de cada um de nós. Segundo Galeffi (2001, p. 274), "[...] A expressão poemático-pedagógico também cobre este âmbito do *projeto* de uma humanidade livremente formada. É uma expressão que ousa, também, considerar o sonho humano de autoconhecimento como uma força de inestimável poder formador".

A expressão formadora de *poética* origina-se do grego *poiésis*, derivado do verbo *poiéin*, *poiéo*, que significa fazer e remete a **fazer como arte**, isto é, arte de fazer qualquer coisa; arte de produzir qualquer efeito, arte de executar uma ação; arte de compor música, uma poesia, um pensamento; arte de produzir um prédio. Também, há o termo *téchne*, que abrange as ações produtivas do homem, nas quais a maestria é essencial, indica o aprendizado e a experiência para fazer alguma coisa (GALEFFI, 2001).

Galeffi (2001) continua analisando a expressão poemático-pedagógica; segundo ele, o termo poética foi usado por Aristóteles no trabalho Poesia de trágica a Tragédia, querendo dizer um determinado modo de fazer próprio dos poetas; há também os adjetivos poético,

poética, quando se diz “esta é uma obra poética” ou “este é um quadro poético”. Galeffi (2001, p. 278) afirma: “[...] quando aqui forjamos o termo poemático-pedagógico, o fazemos em uma perspectiva que pensa a poiésis como o fazer inventivo da Poesia”.

Poemática é um modo de fazer como arte, arte de fazer, arte de produzir, arte de compor e fazer qualquer coisa, uma casa, um pensamento, compor uma música, produzir um texto e criar um poema. “É a obra de arte como criação. [...] Falam da obra de arte como criação e da aprendizagem da criação da obra de arte” (GALEFFI, 2001, p. 282), como obra de arte da criação e da aprendizagem da criação. É como obra de arte que se designam o aprender a filosofar e a desvelação do ser-sendo no mundo com os outros.

A poemática como formação humana é uma aspiração filosófica que deseja elaborar uma pedagogia que realize a formação dos seres-sendo de forma autônoma e inventiva. Galeffi retorna a dizer: A poesia, de poíein, e téchne, significando fazer, é o que o poeta faz. O poeta é aquele que des-oculta o ente do que diz e como diz (GALEFFI, 2001).

Formar o homem/a mulher remete ao ser-sendo no mundo conectado aos outros no ambiente no qual vive. Estamos num mundo globalizado e interconectado, e as decisões de fora atingem o local. Pensar a formação do homem a partir de si mesmo como autoconhecimento é construir conexões com as outras pessoas no plano histórico porque o ser-sendo é sempre um ser numa relação com os outros.

Galeffi (2001) explica:

> O caráter poemático-pedagógico é aqui experimentado na sua possibilidade de significar o ser-no-mundo-com, pela compreensão do saber educar. É pela educação que toda a significância da des-ocultação do sentido do homem-mundo pode tornar-se uma obra de arte. [...] E este constituir-se não é um ato que se possa realizar fora do âmbito social da tradição histórica, porque, por definição o homem é um ser-no-mundo-com-outros: é um ser que só existe na relação existencial [...] (GALEFFI, 2001, p. 284).

Todo o amplo discurso desse autor, no que se refere a uma compreensão poemático-pedagógica, é pra significar que toda educação é uma autoeducação de si mesmo, pois tudo o que o ser humano é capaz de construir e o estabelecimento de relações só têm razão se estiverem ligados com o seu ser mais profundo e fizer sentido para ele mesmo. Então, ele, enquanto ser-sendo, olha para a sua obra simbólica ou material e se enche de plenitude e realização. Apesar de tudo o que falamos, muito mais do que um mundo de coisas a serem constituídas com seu esforço e gênio, a maior criação-invenção do ser humano é ele mesmo.

Entretanto, distante de ser um ato repleto de egocentrismo, o ser-sendo tem a capacidade de compartilhar com o outro toda a sua alegria, também, toda a sua tristeza, toda a sua glória como homem-humanidade cuidador da espécie humana ou destruidor das vidas, dos ecossistemas e do planeta. O ser-sendo não é uma ilha, ele é rizoma, cria conexões, estabelece relações com os outros, machuca e cuida. É um elo do passado, presente e futuro porque o homem é o ser-sendo com os outros, um ser atado a uma história, um ser transcendente repleto de esperança que dá alento para viver o agora no devir-sendo.

6.3 Mas como fazer-aprender a filosofar?

Retornamos à primeira pergunta, da qual se originou toda essa narrativa da aprendizagem filosófica como um exercício de autoformação e, em seguida, como dissemos, replicamos a questão para uma didática aprendente. Perguntar para si mesmo é partir em busca de uma resposta num exercício de ir às coisas mesmas numa produção de subjetividades condizentes daquilo que desejamos saber.

Dizemos que o fazer-filosofia é um fabricar conceitos, no horizonte cognitivo do ser-sendo, e, sobretudo, uma compreensão poemático-pedagógica. Entretanto, será que conseguimos alcançar um movimento dessas ideias como interação na prática educativa com os seres-sendo? Esse foi o nosso esforço de compreender os signos das aprendências, do fabricar conceitos como definição de Deleuze e Guattari (1992) e Deleuze (2006), iluminados pelos textos de Silvio Gallo (2012a, 2012b, 2017) e mais de uma dezena de livros e textos de Dante Galeffi (2001, 2017).

Acreditamos que sim, disso estamos conscientes, embora o sentimento seja marcado de ambiguidade, também, como um avançado, discutindo mais sobre as atitudes, diálogo e atos de criação. De qualquer modo, tudo isso é a poemática nascente de um desejo como atitude aprendente; nesse sentido, essas questões foram contempladas no texto.

Queremos dizer que a pergunta “como fazer-aprender filosofia” não foi vencida, continuará ressoando, por isso nos inquietando. O que sabemos é que perguntar pelo fazer-aprender, antes de qualquer coisa, é uma autoformação, um autoconhecimento e uma aprendizagem filosófica de si mesmo, para si mesmo e com os outros no mundo.

O próprio Galeffi deixa claro que tudo o que ele propôs é **uma** compreensão de elucidar o procedimento de uma formação para o ser humano, no caso dele, os professores em formação para a educação básica, e, no nosso caso, refletimos a aprendizagem filosófica com os estudantes do 2º ano do Ensino Médio.

A proposta de Galeffi (2005) é uma alternativa pensante para o fazer-aprender como atitude filosófica, compreendida como atitude aprendente e respondida como uma vivência filosófica própria e apropriada. Isto é, aprende-se aquilo que é experimentado, pensado, analisado a partir de um aprender a ser, aprender a ler/ver, aprender a falar/escutar, aprender a escrever e aprender a pensar – pensando com os outros e consigo mesmo. Dizemos mais que o fazer-aprender não é apenas uma teoria, embora pareça pura abstração de ideias sem efeitos de um fazer, entretanto, é um fazer poemática, uma atividade mental de um artesão das palavras e de pensamentos dialogantes, pensantes, escreventes e fazedores.

De acordo com Galeffi (2005):

> [...] o pensar também é uma forma de fazer, uma poésis operante, formatividade pensante constituinte que, no fazer, inventa e aprende o modo próprio de habitar o sentido-sendo. Não se pode pensar sem fazer propriamente. No aprender a fazer conceitos, consiste a atividade filosófica. Seu ensino deve fazer-aprender ao modo da arte: sempre aberto ao fulgor inventivo do seu aparecer conjugado (GALEFFI, 2005, p. 6).

Sendo assim, o modo de fazer-aprender filosofia para iniciantes é um fazer-inventar dialogando com conceitos ressignificados próprios e apropriados. A prática educativa transforma-se propriamente numa prática, numa oficina de filosofar filosofante como arte e abertura – no deixar ser o ato criador não para ser mais do que o outro, contudo, ser mais do que a si mesmo sempre refletindo e se superando a si mesmo como florescimento da sua capacidade de criar, tendo como resultados os seus próprios frutos – os seus pensamentos pensados porque aprendeu a voltar às coisas mesmas.

Nesse mesmo texto da citação da última citação, *Fazer-aprender filosofia: o que é isto?*, Dante Galeffi (2005, p. 6), em determinado momento, dialoga sobre o conceito com Gilles Deleuze e Felix Guatarri, dizendo assim: “Para se fazer-aprender filosofia é necessário conjugar o verbo conceituar sempre de maneira própria e apropriada [...]”. Ele não discorda do conceituar como uma especificidade do aprender a filosofar, a distinção é que Deleuze, em sua definição, busca uma especificidade para a filosofia como diferença das outras áreas.

Quanto a Galeffi, ele parte do filosofar como originário e pertencente ao próprio ser-sendo, sendo que este aprende a filosofar dialogando numa polilógica com o seu mundo vivente – *sioumu* – o si mesmo, o outro e o mundo. A polilógica é uma diversidade de vozes sem hierarquização, como fizemos com os próprios sujeitos da entrevista. Nesse sentido, o filosofar como próprio do ser-sendo filosofa com a tradição filosófica num diálogo de escuta e de dizer, de compreender e interpretar como invenção de sentidos.

Escutemos Galeffi (2005):

> A tradição filosófica vigente, em geral, prima em paradigmatizar o ensino filosófico, como se o mesmo pudesse ser objetivado do mesmo modo como são objetivados os produtos da ciência regular. Isto, de algum modo, só faz mostrar o tamanho da impotência diante da incomensurabilidade do que significa pensar propriamente. Não é elaborando um método certo que se poderá resolver a questão do ensino de filosofia para iniciantes. Em filosofia, o único método certo é aquele da formatividade operante. Isto significa dizer que só se aprende a filosofar, filosofando, ou seja, construindo conceitos apropriados e apropriadores de totalidades segmentárias, Deleuze & Guatarri (2000), pela vivência da arte de aprender a pensar (GALEFFI, 2005, p. 6).

Galeffi (2005) discorda de um filosofar de forma objetiva como a ciência, porque pensar é fruto da subjetividade humana, o que se espera é ser condizente no diálogo como um escutar e falar com sentido. O que preconiza é o pensar propriamente, a partir de si mesmo apropriando as ideias e expressando como isso atinge sua consciência numa compreensão única, permitindo fluir a sua criatividade como fazer-iventar no fluxo criador do universo do qual participamos – nós somos universos, por isso, participantes do gesto criador transformativo e transformante. Só se aprende a filosofar filosofando, aprende-se a pensar pensando, escrever escrevendo com perseverança e constância. Aprende-se a filosofar como vivência da arte de aprender a pensar.

Fizemos um grande esforço mobilizados pelo desejo de compreender a poemática-pedagógica galeffiana e não conseguimos dar conta de toda a totalidade, nem poderia também, porque correria o risco da cópia tanto criticada aqui. A poemática-pedagógica é um ato criador, e, a todo instante, buscamos dialogar buscando a nossa compreensão própria e apropriada condizente, num ato criador de pensamentos singulares para o fazer-aprender filosofar na prática educativa da educação básica – é o nosso pensar.

Para Galeffi (2005, p. 8), “Pensar, então, em um modo poemático-pedagógico de fazer-aprender filosofia institui para o filosofar a tarefa de um aprendizado do ser-sendo sempre aberto ao conhecimento”. Esse é o fundamento do filosofar como fazer-aprender a ser sendo, num aprender a ver/ler, aprender a dialogar como a escutar/falar, aprender a escrever e aprender a pensar para habitarmos o ser-sendo como sentido-sendo.

7 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

A metodologia é essencial na pesquisa científica porque deve existir de forma indissociável com a fundamentação teórica projetando-se para a resolução de uma determinada problemática num campo de estudos. Além disso, baseando-se em nosso estudo teórico, a inserção do pesquisador no campo empírico possibilita surpresas, novidades e novas ideias, o que torna vulneráveis nossas hipóteses pela produção de novos sentidos.

Se o pesquisador tiver certezas para as respostas da sua questão de pesquisa, perguntamos: qual sentido de fazer a pesquisa se, previamente, julgarmos as nuances da sua realidade com a qual se ocupa? Como pesquisadores, já temos internalizada uma resposta e imaginamos que o resultado de campo acontecerá de forma semelhante àquilo que já intuímos. Mas em que se sustenta essas nossas certezas?

Por acaso, se a pesquisa for construída dessa maneira, não há razão de fazer a investigação de campo. Coerentes com nossos pensamentos, deixamos a pergunta ressoar entre os sujeitos da pesquisa para que aconteça uma produção de sentidos e nos surpreendamos com o resultado da pesquisa. Como os sujeitos pensam sua aprendizagem filosófica?

Muitos, talvez, nunca tenham pensado sobre isso ou acreditem que aprender filosofia seja como aprender as outras disciplinas. Entretanto, se os provocarmos a pensarem, poderemos nos surpreender com suas narrativas. Como Minayo (2014) afirma: se vários pesquisadores se debruçarem sobre um mesmo objeto de pesquisa com a mesma pergunta, poderão encontrar respostas diferentes porque estão lidando com subjetividades.

Nesse caso, o importante é estarmos embasados em boa fundamentação teórico-metodológica tendo consciência das técnicas de pesquisa e sabendo como entraremos no campo empírico para fazermos a abordagem dos sujeitos e coletarmos os dados para a posterior análise. O importante é haver um equilíbrio entre um rigor científico e abertura às subjetividades dos sujeitos no conjunto daquilo que Minayo (2014) designa de criatividade do pesquisador.

De acordo com Mynaio (2014), a metodologia é entendida para uns como métodos e técnicas, outros pesquisadores a consideram no campo da epistemologia, e, para outros, é de natureza indissociável da teoria e da forma de operacionalizar a pesquisa, que possui um tema, objeto e problema de investigação, compreensão com a qual Minayo diz estar filiada. Nesse caso, não se separam problema epistemológico e instrumentos do campo da pesquisa.

O pesquisador deve ser humilde, no sentido de que, apesar da importância de sua pesquisa, o fazer científico está imbricado com o contexto social. Ela afirma: "[...] A metodologia ocupa lugar central no interior da sociologia do conhecimento, uma vez que ela faz parte intrínseca da visão social de mundo, veiculada na teoria" (MINAYO, 2014, p. 44).

A metodologia para Minayo (2014) é concebida de forma abrangente como construção epistemológica da temática, o uso das técnicas e somada à criatividade do pesquisador, contribui para a articulação da teoria, planejamento, execução, observação do objeto pesquisado, abordagens de campo e elaboração analítica dos dados obtidos na construção textual.

> Se teoria, método e técnicas são indispensáveis para a investigação social, a capacidade criadora e a experiência do pesquisador também jogam papel importante. Elas podem relativizar o instrumental técnico e superá-lo pela arte. O que se denomina 'criatividade do pesquisador' é algo difícil de se definir, uma vez que esta expressão se refere ao campo da história pessoal e da experiência subjetiva. [...] Essa 'criatividade do pesquisador' corresponde a sua experiência reflexiva, a sua capacidade pessoal de análise e de síntese teórica, a sua memória intelectual, a seu nível de comprometimento com o objeto, a sua capacidade de exposição lógica e a seus interesses. [...] Entendo que não se pode acreditar em ciência neutra, pois todo processo de construção teórica é, ao mesmo tempo, uma dialética de subjetivação e de objetivação (MINAYO, 2014, p. 45-46).

Pensamos com Minayo (2014) que os processos intuitivos – insights – e a experiência daquele que investiga contribuem para criar linhas de fuga propiciando clareza intelectual em determinados momentos, nos quais o pesquisador necessita desses recursos para evoluir na investigação daquilo que se propõe a fazer.

Continuando a narrativa metodológica, discutiremos acerca da metodologia qualitativa, com a qual fundamentamos a nossa investigação da aprendizagem filosófica na escola. Para essa corrente de pesquisa, o importante são os sentidos e significados sobre o objeto de estudo, diferente da quantitativa, a qual se apoia em números e estatísticas, entretanto, essas duas maneiras de fazer pesquisa não são incompatíveis, pois uma complementa a outra.

Para Minayo:

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais

> profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Essa metodologia não está preocupada com aquilo que pode ser mensurado e ser visto, contudo a sua ênfase está na produção de sentidos pelos sujeitos sociais e dos processos, na cotidianidade e nas práticas humanas. De acordo com Minayo (1994, p. 22), "[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas".

A Sociologia Compreensiva no âmbito das ciências sociais tem como objetivo "[...] a compreensão da realidade humana vivida socialmente", e "[...] o significado é o conceito central de investigação". Minayo (1994, p. 24) afirma: "[...] Num embate frontal com o Positivismo, a Sociologia Compreensiva propõe a subjetividade como o fundamento do sentido da vida social e defende-a como constitutiva do social e inerente à construção da objetividade nas ciências sociais".

Há um ciclo da pesquisa que se origina com uma pergunta e se conclui com uma possível solução, não como ponto final e conclusivo, antes como considerações coerentes que nos ajudam a pensar a realidade. O processo é constituído pela fase exploratória da pesquisa: a questão, os pressupostos, teorias, metodologia; o trabalho de campo, com entrevistas, observações, discussão em grupo etc.; e o tratamento do material, como a ordenação, classificação e análise dos dados (MINAYO, 1994).

A pesquisa sobre determinado objeto de estudo não é definitiva, pois os resultados podem originar novas interrogações e outras investigações podem ser efetuadas pelo mesmo pesquisador ou outros que desejarem ocupar-se com a problemática para aprofundamentos ou descobrir outros enfoques da temática.

Para conseguirmos executar a nossa pesquisa de campo, utilizaremos um dos tipos de entrevista, pois esta é um dos instrumentos bastante recomendados pelos pesquisadores e eficiente para conseguirmos os dados necessários para serem confrontados com a fundamentação teórica e se analisar a realidade pesquisada.

Para Minayo:

> Entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas

> igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo (MINAYO, 2014, p. 261).

Utilizaremos a discussão coletiva designada de grupo focal; esta é uma técnica de entrevista que reúne diversos sujeitos de um determinado recorte espacial para coletar informações específicas do objeto de estudos para serem analisadas na perspectiva da problemática investigada.

Sobre grupo focal, a reunião é feita com poucas pessoas, com cerca de seis a doze pessoas; o procedimento requer um animador para conduzir a entrevista tomando alguns cuidados: manter o foco, incentivar a participação dos sujeitos um de cada vez, evitando que uns falem demais e outros não falem nada, ou seja, dando um equilíbrio às falas dos sujeitos participantes da discussão (MINAYO, 2014).

Em relação à metodologia até aqui, demarcamos conceitos, fizemos uma discussão sobre pesquisa qualitativa que comporta diferentes maneiras de fazer a pesquisa. Nesse contexto, decidimos por uma metodologia transversalizante, nomeada de fenomenologia galeffiana, numa dialógica com o pensamento pós-estruturalista, num enfoque sobre a filosofia da diferença inspirada em Gilles Deleuze (DUARTE; CESTARI, 2017). Procuraremos pensar a aprendizagem filosófica no Ensino Médio no âmbito da prática pedagógica, como produção de subjetividades do ser-sendo, especialmente, à luz da filosofia galeffiana.

7.1 Fundamentos de uma Metodologia Apropriativa

No processo de construção desta investigação filosófica, pensei bastante sobre a ancoragem da nossa pesquisa, com momentos de inspiração, talvez, a maior parte do tempo, de incertezas: como vou fundamentar o meu trabalho? Porquanto estive o tempo todo diante de um desafio epistemológico. Por um lado, o meu principal interlocutor, Dante Galeffi, advém de uma base metodológica da fenomenologia[9] ancorada em Edmund Husserl, com forte aderência à filosofia hermenêutica heideggeriana.

Baseados em nossas leituras realizadas, ressaltamos que Galeffi, no decorrer da sua produção acadêmica, apropriou-se da fenomenologia, como um método investigativo radical para pensar, escrever e construir a sua vida intelectual. Podemos dizer que é uma fenomenologia transversal ou própria e apropriada (GALEFFI, 2000, 2001, 2009, 2017); isso

[9] Consultar *O ser-sendo da Filosofia*, p. 59-126.

significa que, no processo do fazer metodológico, construiu um modo bem singular de realizar suas pesquisas, utilizando a fenomenologia. Afirmarmos isso para elucidar o modo apropriativo como esse pesquisador operacionaliza a sua produção científica.

Confesso que não fiz leituras aprofundadas sobre a fenomenologia, entretanto, se, desde 2014, faço leituras de textos de Dante Galeffi, não há como não ser influenciado pela metodologia do autor. Em minhas experiências na especialização em Práticas Docentes Interdisciplinares, utilizei a pesquisa qualitativa, num viés da etnografia escolar, dialogando, em especial, com Marli André (2002), talvez, pela prevenção de debruçar-me sobre a fenomenologia e me deparar com águas profundas.

Quando ingresso no Mestrado em Educação (UESB), os agenciamentos da vida conduziram-me ao encontro do Professor Cestari, o qual dialoga com a filosofia de Gilles Deleuze, uma corrente nomeada de Pós-estruturalismo. No normal, temos a tendência de nos inspirarmos nos passos de nossos mestres. Eis a questão: qual caminho metodológico seguir?

Tomei a decisão, no processo da pesquisa, de seguir um caminho transversal buscando aproximações entre a fenomenologia galeffiana (2000, 2001, 2009, 2017) e o pós-estruturalismo, dialogando com Gilles Deleuze (2006), James Williams (2012) e Silvio Gallo (2012a, 2012b, 2017), sendo que os dois últimos fazem estudos da filosofia daquele. A outra razão é que essas duas filosofias, a partir dos estudos realizados, não são incompatíveis, sendo possível fazer algumas aproximações, o que esperamos demonstrar.

Galeffi (2001) parte de uma investigação numa construção metodológica própria e apropriada, tendo como foco o *ser-sendo*. Para o autor, a pesquisa deve levar em conta o contexto em que acontece o estudo. Segundo Galeffi (2001, p. 87, grifo do autor), "[...] trata-se [...] de colocar o problema do fazer-aprender filosofia, a partir de um efetivo exercício de 'ciência experimental', compreendendo-se por esta expressão [...] uma atitude de investigação dos fenômenos próprios ao *ser-do-homem-em-seu-mundo-com-os-outros*".

A etimologia da expressão fenomenologia indica fenômeno de "tudo o que é percebido, que aparece aos sentidos e à consciência". Indica não uma coisa, mas um processo e uma ação que se desenrola, também, como uma "'volta às coisas mesmas', isto é, aos fenômenos, àquilo que aparece à consciência, que se dá como seu objeto intencional" (JAPIASSÚ, 2008, p. 105). As coisas a que se refere são "o dado, o fenômeno, aquilo que é visto diante da consciência" (GIL, 2008, p. 14).

Dante Galeffi (2009), no texto *O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar*, afirma que, diferente das pesquisas físico-matemáticas, os métodos das ciências humanas são bem diversificados porque devem

descrever os fenômenos da forma mais adequada, são diferentes de métodos quantitativos por operarem com a sensibilidade e produção de subjetivação, aspectos cognitivos: perceptos, de juízos e de conceitos, os quais constituem os dados da consciência viva e vivente.

A consciência apreende as vivências do sujeito com sentidos para ele, como um modo de ser intencional, o que se compreende como consciência de algo como algo. Podemos dizer como o meio intencional do aparecer e da aparência do próprio fenômeno. Para Galeffi (2009, p. 35), "[...]a palavra consciência sempre faz alusão a algo de que ela é consciente. A consciência é sempre consciência de algo como algo".

A partir do significado de fenomenologia, temos o que aparece e o aparecer para a consciência. O primeiro significa o fenômeno em si, enquanto o aparecer aparece para a consciência do sujeito. Galeffi (2000) compreende que a fenomenologia é um estudo da relação entre o ser que percebe e o percebido. Entretanto, mantém uma relação não com as coisas em si, senão com como apresentam para a sua consciência.

Retornar às coisas mesmas significa para Galeffi (2000) "investigar o próprio acontecimento da consciência, segundo o 'aparecer do ser das coisas mesmas', isto é, segundo o modo como os objetos 'aparecem' na nossa percepção, compreensão e entendimento". Isso nos faz refletir sobre a construção do conhecimento numa perspectiva metodológica, sem desprezar nenhum dos métodos, entretanto, apresentar aquilo que faz sentido numa compreensão própria, a saber: existe um conhecimento puramente objetivo de modo que é possível, exatamente, quantificá-lo?

Pelos estudos realizados sobre fenomenologia, percebemos a existência de um conhecimento humano, próprio das formas intelectuais humanas (GALEFFI, 2000). Isso significa que não existe um conhecimento direto com os objetos, contudo, uma relação com o objeto a partir dos dados cognitivos filtrados pelo ser sensível/corpo, cognitivo, crenças, valores, conceitos. Isso nos faz deduzir que há uma fragilidade em conclusões exatas pela impossibilidade de acesso puro aos fenômenos. Galeffi (2000, p. 27), citando Husserl, afirma ser "incapaz de atingir a natureza das próprias coisas, as coisas em si".

Inferimos num pensar próprio que o método "voltar às coisas mesmas" significa a consciência da consciência sobre algo, a qual sempre será intencional por algo. Primeiro ponto: como o ser não tem acesso direto às coisas/fenômenos do mundo, assim, o que se tem é o aparecer delas na consciência. Segundo ponto: Voltar ou retornar é a consciência (dar-se conta) da consciência (o aparecer) de como o fenômeno se apresenta para nós em nossa mente.

A consciência não se apropria dos objetos, por isso está num modo de ir além dos próprios objetos apreendendo-os no ser da consciência do ente. Galeffi (2000) leciona que a consciência é o próprio-ser-do-homem-no-mundo, cabendo a este demonstrar o aparecer dos fenômenos. Vejamos que o homem, ao falar das coisas, está dizendo muito mais do seu modo de concebê-las, por isso, o fenômeno tem a ver com o ser-sendo num primeiro momento. Desse modo, torna-se ele o seu próprio objeto de pesquisa: o ser-sendo no mundo. Refletimos que a fenomenologia é o estudo de si mesmo como consciência filosófica e modo de estar com as coisas do mundo.

Galeffi (2000) afirma:

> [...] Para a fenomenologia, a consciência é compreendida como o próprio ser-do-homem-no-mundo, sendo, portanto, necessário se esclarecer a essencial diferença entre "consciência natural (naturalmente ingênua) e 'consciência filosófica' (construtivamente crítica). No caso, no âmbito da análise fenomenológica o que importa é o 'descobrimento' dialógico da própria **estrutura do fenômeno humano**, o que também significa 'saber inventar' e 'saber decidir' o próprio modo de acesso ao *ser das coisas mesmas* (GALEFFI, 2000, p. 28, grifo do autor).

Compreendemos que o ser-sendo é a sua consciência dividida em duas dimensões: a natural e a filosófica. Todas as pessoas têm estas consciências, a última é como um projetar pelo estudo de si mesmo durante a vida, e, com as experiências, o sujeito vai construindo a si mesmo com uma reflexão rigorosa e atenta acerca do fenômeno humano. É essa compreensão que mobiliza o pensar como uma atitude fenomenológica, suspender os fenômenos para pensar sobre eles. O ser-sendo inventa a si mesmo, por isso, o aprender a ser é um exercício do pensar, e pensar (re)significa o ser-sendo, por isso ser e pensar são a mesma coisa. Aprender a filosofar é um exercício radical de aprendizagem de si mesmo.

Esse discurso metodológico designamos de fenomenologia galeffiana porque ele o ressignificou de modo próprio e apropriado utilizando-o como atitude filosófica para o fazer-aprender filosofia daquele que busca a si mesmo. Nas palavras de Galeffi (2000, p. 31), "[...] essa *nova configuração* se compreende como método e como atitude intelectual: a atitude especificamente filosófica, a filosofia como método de elucidação do próprio ser que é o homem-no-mundo".

Desse modo, o método da fenomenologia galeffiana é compreendido como uma atitude filosófica de "voltar às coisas mesmas" para ser uma consciência da consciência de algo. O mundo incide na consciência do sujeito como uma percepção dos fenômenos importantes para o sujeito. A seguir, faremos uma discussão acerca do pós-estruturalismo

baseado em James Williams (2012), em especial, enfocando a filosofia da diferença em Gilles Deleuze.

O nosso desejo é demonstrar que não existe uma incompatibilidade entre a fenomenologia galeffiana e o pós-estruturalismo numa interpretação de Gilles Deleuze (2006), Silvio Gallo (2012a, 2012b) e James Williams (2012), inclusive, mostrando algumas aproximações entre essas duas epistemologias metodológicas.

7.2 Diálogos com o pós-estruturalismo

O pós-estruturalismo é a expressão de um movimento na filosofia iniciado na década de 1960, que influenciou diversas áreas do conhecimento, como: filosofia, literatura, política, estudos culturais, arte e, até mesmo, a administração. O movimento é melhor compreendido ao se lerem os próprios pensadores, dentre os quais se destacam Derrida, Lyotard, Foucault, Kristeva e Deleuze. Destes focalizamos mais o último filósofo francês, Deleuze, inclusive, encontramos ressonâncias em Dante Galeffi, embora não seja conhecido como integrante, de qualquer modo, a obra desse pensador brasileiro tem aproximações com a daqueles, uma vez que não fica presa dentro da estrutura, movimentando-se em seus conceitos teórico-metodológicos, como o próprio método fenomenológico; além de fazer uma crítica, esboça um modo próprio e apropriado de pensar a gnosiologia fenomenológica como teoria do conhecimento do ser-sendo no mundo com os outros (WILLIAMS, 2012).

De acordo com James Williams (2012),

> O conhecimento estruturalista é aberto à mudança quando as estruturas observadas mudam. Entretanto, a despeito desta abertura à mudança, ao notar um padrão repetitivo de signos o cientista estruturalista espera alcançar alguma compreensão segura. [...] A ideia é que o conhecimento deve começar pela norma e só então considerar a exceção. A norma implica um desvio na definição da exceção (WILLIAMS, 2012, p. 14).

O Pós-estruturalismo parte do estruturalismo, no entanto reconhece sua contribuição, fazendo ressalva para o movimento dentro dos limites, gerando mudanças, efeitos e transmutações. Ou seja, considera as imagens do pensamento, também, chamadas de identidades, repetições, representações, o que está regulado por um padrão, algo que se repete; sendo assim, para o movimento, o mais importante são as exceções que apontam para as singularidades sociais.

As rupturas do movimento não devem ser vistas como negativas, resistindo a verdades estabelecidas (WILLIAMS, 2012, p. 17). Nesse sentido, pensando na metodologia fenomenológica, não é incompatível, primeiro porque o movimento tem raízes históricas profundas com Husserl, Heidegger, reconhecidos como fenomenólogos.

Esclarecemos quanto à essência, que, na perspectiva fenomenológica, está na referência ao ser das coisas e dos fenômenos, por perguntar pela natureza dos entes. Segundo que, na fenomenologia galeffiana, ocupa-se com os seres-sendo, cada ser em sua vitalidade posiciona-se numa posição, visão e concepção prévias, há uma multiplicidade de implicações na subjetivação do ser.

O ser-sendo não é estático, ele se projeta numa produção de subjetividades infinitas no âmbito da liberdade dos sujeitos, embora estejam condicionados por estruturas sociais, econômicas, ideológicas e, no devir das ações humanas, provocam rupturas, desobediências, resistências e planos de fuga de (des)construções daquilo que está dado e a dar-se, instituído e instituinte, num vir-a-ser terrivelmente dialético, no qual o ser-sendo, em sua singularidade, tanto é afetado como afeta as estruturas múltiplas das composições da comunidade humana.

Na visão de James Williams (2012), estabelecem-se relações entre o pós-estruturalismo e a fenomenologia:

> [...] nem por isso os métodos fenomenológicos são rejeitados pelo pós-estruturalismo. Eles são rejeitados enquanto via única para a verdade ou essência, mas são importantes por compreenderem o papel que a intencionalidade e a subjetividade têm sobre nós. [...] O pós-estruturalismo não rejeita simplesmente as coisas. Ele trabalha dentro delas para desfazer seus postulados exclusivistas de verdade e pureza (WILLIAMS, 2012, p. 23).

Em nossa compreensão, quando a fenomenologia diz essência, esta é uma expressão para significar o problema do ser, entretanto, o ser não está dado, ele é instituinte – *sendo* –, aqui compreendido como produção de multiplicidades, singularidades em conexões imprevisíveis. O mais importante é demonstrar que não há uma incompatibilidade entre a fenomenologia e o pós-estruturalismo elucidado por James Williams.

Em relação ao método fenomenológico galeffiano, essa aproximação é evidenciada quando o objeto de estudo é compreendido num movimento de abertura para inventar, isso é próprio dos processos criacionais, em oposição à repetição. Segundo Galeffi (2014, p. 11), “o ato criador perpassa o mundo da vida em todas as suas direções e sentidos. A natureza cósmica é criadora e, por isso, é criada continuamente enquanto duração de sistemas

inteligentes em movimento transformativo”. Isto é, a criação é inerente ao universo em suas múltiplas interconexões das instâncias físico-cosmológica, antropológica societária e própria e apropriada (GALEFFI, 2014).

Como somos seres criados do próprio universo em sua abrangência abismal criadora, em uma escala própria como espécie, também, estamos incluídos e constituídos do universo, logo, essa potência cosmológica originante, a qual atravessa a matéria, o tempo e o espírito, atinge-nos como seres inteligentes e capazes de inventar.

Galeffi (2014) esclarece um aspecto do ato criador, o qual interage com a filosofia da diferença de Deleuze:

> A cartografia não é uma representação do território no qual se inscreve o pesquisador com seus aparatos metodológicos normativos, mas uma poética como reinvenção de territórios que necessitam emergir de processos de criação próprios e apropriados. É uma cartografia que opera com movimento de subjetivação transgressora, porque não segue a norma estabelecida, e sim o impulso vital próprio de quem se implica em uma experiência criadora singular (GALEFFI, 2014, p. 11).

A repetição é incompatível com o próprio universo, criador por natureza. Aquilo a que devemos estar atentos é a criação; nesse sentido, Galeffi (2014) propõe o filosofar como uma reinvenção de pensamentos de caráter dialogante. Contudo, a lucidez filosófica é necessária, a qual tem respaldo numa atitude dialógica: saber-escutar para saber-dizer. Se não escutamos o outro, não há razão para nos escutar, além do risco de dizer incoerências. Com essas prevenções, o diálogo estimula uma argumentação condizente.

É por meio do filosofar dialogante que conseguimos escapar da banalidade porque enriquece a narrativa e potencializa a criação trazendo a experiência do outro como repetição. Galeffi (2014, p. 12) explica que é “uma repetição que sempre acrescenta uma diferença”. Deixa-se ser você naquilo que há de próprio, seguindo sua intuição, entretanto, não como algo que paralisa, e sim, como potência que nos faz avançar em criações e descrições próprias. É seguir seu fluxo dialogante, inventivo e próprio e apropriado.

Nesse contexto, a nossa pesquisa é qualitativa, numa experiência fenomenológica galeffiana de “voltar às coisas mesmas” e inspirada em teóricos do pós-estruturalismo. Cabe fazer a ressalva de que Dante Galeffi não é estruturalista de forma objetiva, contudo a sua abordagem fenomenológica não é incompatível com a dos autores utilizados, como Silvio Gallo e Deleuze (em menor desenvolvimento), de qualquer modo, aparece muito nas entrelinhas das confabulações com Silvio Gallo.

Outro dado relacionado à primeira questão é que Dante Galeffi apropria-se da fenomenologia enquanto método como atitude filosófica, a partir de uma interrogação, lança-se uma resposta; podemos perceber nisso uma aderência à própria conceituação elaborada por Silvio Gallo a respeito da filosofia como criação do conceito.

A filosofia do conceito é uma abertura, compreendida como releitura dos signos, como fez Silvio Gallo, ao transladar o conceito da filosofia de Deleuze, embora este não tenha escrito sobre educação. Podemos dizer em dois aspectos: primeiro, pela releitura do pensamento de outro autor fazendo a sua interpretação em planos de imanências com suas especificidades; segundo, por Deleuze não haver escrito sobre educação, porém Silvio Gallo apropria-se das ideias dele para fazer uma densa reflexão sobre educação no Brasil.

Galeffi constrói alternativas pensantes quando concebe o espírito originante da filosofia (institucional) como um filosofar (não institucional e próprio do ser humano). É conceber o filosofar como uma atitude filosófica, compreendida como uma atitude aprendente dos acontecimentos significativos para o ser-sendo, a partir dos sentidos atribuídos por este de forma coerente, isso é o próprio e apropriado. Em outras palavras, a epistemologia do educar filosófica concebida por Galeffi é um fortalecimento daquilo que é próprio da atitude originante do filosofar que é a atitude filosófica. Essa atitude escapa de uma origem grega no tempo e é compreendida como atitude operativa imanente ao espírito humano.

7.3 O itinerário da pesquisa filosófica

Sobre a pesquisa, *Aprendizagem filosófica no Ensino Médio*, decidimos fazê-la no Colégio Estadual de Igaporã, por ser mais acessível a nós e situado na cidade de Igaporã – BA, na qual residimos. Entramos em contato com o professor de Filosofia, Erinaldo Teixeira Lopes, já conhecido nosso. Pelo fato de moramos em uma cidade pequena, no normal, conhecemos as pessoas, além desse fato, já conhecíamos o espaço do Colégio, pois, em experiências anteriores, trabalhamos como assistente administrativo, professor por 06 meses, e fizemos o Estágio IV da licenciatura em História, Filosofia e um projeto de intervenção da Especialização em Práticas Docentes Interdisciplinares.

Tão logo encontramos o Prof. Erinaldo, durante a conversa, comunicamos que estávamos fazendo o mestrado em Educação no PPGEd/UESB, no qual teríamos que, ao final do curso, defender um trabalho do gênero dissertativo. Explicamos ainda que, além da dimensão teórica, teríamos a necessidade de fazer uma intervenção metodológica com os alunos de uma determinada turma: um tipo de entrevista designada de grupo focal.

Falamos da natureza da nossa investigação, o objetivo da pesquisa e solicitamos a autorização, ainda informalmente, para fazer o trabalho de campo, o qual ele aceitou sem fazer objeção, demonstrando boa vontade e prontidão. Acertamos que faríamos a técnica de entrevista do grupo focal na turma do 2º ano do turno matutino do Ensino Médio, na qual ele é professor de Filosofia, bem como uma entrevista com ele.

A intenção em fazer a entrevista com o professor é compreendermos o perfil da turma, sua compreensão sobre ensino-aprendizagem, a mediação filosófica na prática educativa e de que forma ele pensa sobre a sua própria prática. Essas informações podem nos auxiliar a refletirmos sobre como os sujeitos sociais são influenciados no modo de pensar sua aprendizagem filosófica.

Esclarecemos o modo como operacionalizar as entrevistas: dividindo a turma em dois pequenos grupos para aplicar a técnica do grupo focal, em um momento da aula ou em outro período do dia no qual os sujeitos não estivessem tendo aula, contudo, que pudessem se fazer presentes no Colégio para realizarmos essa experiência dialógica.

Após a entrevista, faz-se a transcrição para analisá-las dentro de categorias determinadas, as quais tenham mais densidade na fundamentação teórica e possibilitem responder à questão de pesquisa: Pensamos nos signos aprendizagem, aprendizagem filosófica e dialogia na prática educativa? Em síntese: como o sujeito aprende a filosofar com a mediação do educador? Qual o modo próprio do aprendente em aprender, se os conceitos mediados os provocam a pensar? E que sentidos são produzidos?

Neste capítulo, desenvolvemos a metodologia do nosso trabalho fundamentada na pesquisa qualitativa, na perspectiva da fenomenologia galeffiana, num diálogo com a filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Silvio Gallo, que traduzem as ideias daquele no contexto da educação brasileira; consideramo-los pós-estruturalistas. Na próxima subseção, discutiremos como fizemos a coleta de dados do grupo focal com os aprendentes para serem analisados e respondermos a nossa inquietação, a qual é uma pergunta mobilizadora desta investigação filosófica.

7.4 Experiências próprias com o grupo focal

A coleta de dados da pesquisa, *Aprendizagem Filosófica no Ensino Médio*, foi realizada no mês de novembro de 2018. A primeira ação foi conversar com nosso orientador sobre os andamentos da pesquisa; algumas sugestões sobre a produção dos dados das quais nos lembramos foram análogas ao que se segue: “É necessário reler todo o referencial teórico

para produzir as perguntas baseado nele para ser coerente, também, com o que deseja analisar", e outra: "a análise dos dados deve estar condizente com o referencial teórico".

Fizemos toda a leitura do referencial teórico, em seguida, produzimos as perguntas das entrevistas do professor e dos estudantes, as quais enviei ao orientador para ciência, para o seu assentimento. No dia 11 de novembro de 2018, pela manhã, estive em reunião com o professor Erinaldo para agenciarmos a presente pesquisa.

Como no colégio estava havendo diversas atividades, não tivemos condições de observar a turma do 2º M (matutino), na qual acertamos de fazer a aplicação metodológica, ou seja, a técnica do grupo focal. Entretanto, ele se comprometeu marcar com a turma um horário para a entrevista. Aproveitamos a oportunidade e solicitamos para ele que coletasse com todos os alunos as assinaturas deles, o Termo de assentimento livre e esclarecido, o Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos. Então, seguimos as orientações do Conselho de Ética da UESB.

No dia 18 de novembro pela noite, fizemos a entrevista com o professor, em sua casa, uma entrevista semiestruturada com questões sobre o perfil da turma, a prática educativa, diálogo, aprendizagem e aspectos contextuais e problemáticos na formação dos jovens do Ensino Médio. Foi uma entrevista de quase trinta minutos. O professor esteve aberto e prestativo para conceder as informações e seu modo de refletir sobre a sua prática educativa.

Na última semana de novembro, o Prof. Erinaldo me preveniu de que, no dia 27 de novembro, seria possível aplicarmos o grupo focal com os sujeitos. Nesse dia, às 8h40 da manhã, comparecemos no colégio para fazermos a entrevista com os alunos. Entramos no colégio, perguntamos pelo professor a um funcionário, que disse que estava em sala de aula. Alguns instantes depois, a sirene apitou, indicando o término da segunda e início da terceira aula, momento em que faríamos a aplicação do grupo focal.

Estávamos munidos da entrevista semiestruturada com os estudantes e de um gravador digital para colhermos as falas dos sujeitos da pesquisa. Quando comecei a entrevista, composta de 06 perguntas, decidimos acrescentar mais duas, sobre o conceito de filosofia e, ao final, uma indagação: a partir de suas experiências com a disciplina de filosofia, o que vai levar para a sua vida?

Havíamos solicitado ao professor Erinaldo para nos acompanhar na condução do grupo focal, haja vista que ele é professor da turma e poderia ajudar na organização. Ocorreram algumas mudanças, e este professor teve que ficar com outra turma. Antes, porém, teve o cuidado de informar-nos de que uma colega dele nos acompanharia durante a entrevista coletiva, a qual cedeu a sua aula para fazermos o trabalho metodológico. Além disso,

preveniu-me de que a resposta dos alunos, no geral, é bem curta, e, após a terceira aula, seria o momento da merenda deles.

Os estudantes entraram na sala de aula, contei ao todo 14 jovens. Ressaltamos que a turma do 2º M era composta por 19 alunos. Isso significa que 05 destes não quiseram participar por deliberação pessoal da pesquisa. O nosso intuito era fazer a entrevista com os voluntários da turma que desejassem contribuir de boa vontade com a nossa pesquisa, sem forçar, pois a performance seria prejudicada por uma possível resistência.

A professora explicou rapidamente que faríamos uma entrevista com eles. Pedimos que ela formasse dois grupos de 07 alunos em cada um, sendo que um dos grupos aguardaria fora da sala para ser entrevistado na sequência. Fizemos um semicírculo com eles, apresentamos e falamos de forma sucinta a intenção do trabalho e alertei para que eles iniciassem a resposta com o nome deles para identificar de quem era a fala.

Foi a primeira vez que tivemos contato com o grupo focal, diferente da entrevista individual, com a qual tínhamos experiência. A característica da entrevista coletiva é ser rápida, dando condições de entrevistar muitas pessoas em um período curto de tempo. Desse modo, o trabalho com o primeiro grupo foi rápido. Fizemos a mediação com a leitura da pergunta, e cada um respondia seguindo um sentido horário; quando o último respondia, imediatamente, líamos a questão seguinte dando início ao processo de pesquisa.

Terminada a entrevista com o primeiro grupo, os atores saíram da sala, e entrou, em seguida, o próximo grupo. Os sujeitos estavam mais apreensivos em relação ao grupo anterior, contudo tentamos acalmá-los dizendo que era tranquilo e não precisaria dizer nada que fosse memorizado. Iniciamos a entrevista, e foi bem conduzida, inclusive, os atores dessa turma nos surpreenderam por serem, em sua maioria, mais comunicativos, com exceção de uma garota, da qual percebemos uma resistência por dar respostas bem curtas ou, às vezes, não responder, talvez, por insegurança.

Antes de terminar a entrevista, a sirene tocou para marcar o período da merenda. Os alunos das outras turmas começaram a passar pelo corredor fazendo muito barulho, pois o refeitório fica próximo de onde estávamos. Ficamos com receio de comprometer a qualidade da entrevista. Reagimos dando o comando aos atores para falarem mais alto e se aproximarem do gravador; assim, demos sequência ao trabalho até concluir as entrevistas.

Agradecemos a todos os estudantes, à professora por disponibilizar a aula dela, bem como pelo valoroso auxílio na organização da turma, ficando presente durante todo o nosso trabalho. Desse modo, ficamos satisfeitos por fazer o trabalho como tínhamos planejado, abrangendo todos os voluntários da turma do 2º ano M do Ensino Médio.

8 A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM FILOSÓFICA NA PRÁTICA EDUCATIVA DO ENSINO MÉDIO

8.1 Delírios sobre o objeto de estudo: o fazer-aprender a filosofar

A nossa investigação pedagógica, nomeada de *A aprendizagem filosófica no Ensino Médio*, neste instante, adentra o campo da reflexão analítica sobre o nosso objeto de estudo, o fazer-aprender filosofia. Mais do que isso, a nossa intenção é o fazer aprender-filosofar. Apreendemos o signo filosofia não como um substantivo, porém, como um verbo o qual designa a ação do pensamento com o desejo de alcançar a sua plenitude, no sentido de abranger a potência cognitiva própria e apropriada do ser-sendo singular de cada presença (GALEFFI, 2001).

Partimos de uma compreensão que nos faz concordar com Galeffi (2017), o filosofar pertence à espécie humana, ou seja, a todos nós, não é prioridade de nenhuma comunidade específica, demarcando territórios daqueles que são capazes de filosofar e fazer filosofia, por outro lado, a maioria das pessoas estaria excluída dessa potência do pensar.

Evidentemente, entendemos que a filosofia acadêmica é fruto de um pensamento sistematizado, marcado por correntes filosóficas, estruturas de pensamentos, possui as suas obras clássicas, e os postulantes a filósofos espelham-se naqueles que os precederam no fazer filosofia. Nessa perspectiva, concordamos que o filosofar é um diálogo infinito, também com a tradição filosófica. Lemos os filósofos para tomarmos ciência das suas problemáticas, as quais mobilizaram o filosofar próprio, e, entendendo como eles refletiram sobre as questões epistemológicas e da vida, aperfeiçoarmos o nosso pensamento.

Ao nosso ver, estudar os filósofos está no âmbito dialógico do pensamento humano. Não podemos criticar os outros atribuindo-lhes o termo hermeneutas, no sentido, de intérpretes do pensamento alheio, porquanto estaríamos contidos em nossa própria crítica. A reconfiguração do fazer-aprender filosofia feita por Galeffi (2017, p. 16), o qual atua na formação de professores em Filosofia, é afirmar que “[...] a filosofia é grega apenas no nome, mas não em sua efervescência vital [...]”, isto é, o filosofar é próprio de cada um de nós, na capacidade de admiração, encantamento e contemplação do mundo da vida.

Para Platão (428/247 – 348/347 a.C.), a característica da filosofia era a admiração, para Aristóteles (384 -322 a.C.), o espanto diante dos acontecimentos da vida, os quais nos instigam a olhar demoradamente para determinado fenômeno (CHAUÍ, 2002). Nesse instante,

perguntamos: o que é isso? É um voltar às coisas mesmas de modo próprio e apropriado num caminho interrogante.

A propósito, Marilena Chauí (2002, p. 12) afirma:

> Admiração e espanto significam: tomamos distância do nosso mundo costumeiro, através de nosso pensamento, olhando-o como se nunca o tivéssemos visto antes, como se não tivéssemos tido família, amigos, professores, livros e outros meios de comunicação que nos tivessem dito o que o mundo é; como se estivéssemos acabando de nascer para o mundo e para nós mesmos e precisássemos perguntar o que é, por que é e como é o mundo, e precisássemos perguntar também o que somos, por que somos e como somos.

O filosofar é essa capacidade de ser sensível às coisas do mundo e nossas, deixar-nos ser atingidos pela beleza, pela inquietação e se maravilhar com o universo. É comum afirmar que as crianças e adolescentes têm essa habilidade bem aguçada porque eles estão se encantando, descobrindo o mundo e a si mesmos, ávidos por brincar, conhecer, amar e viver com intensidade. As crianças, num período da vida delas, perguntam por tudo o que veem; os adolescentes querem experimentar, e os jovens, encontrar um caminho para prosseguir.

O certo é que essa grande fase da vida até a juventude é fonte de uma 'sede de algo', o que significa mais-vida, que nutre o *ser-sendo* para encontrar os signos mais significativos da sua vida. Notamos o signo do filosofar, o qual Dante Galeffi tanto comenta, em nossa própria condição de vida, a qual está conectada nessa fase infanto-juvenil da nossa existência tão fértil de criatividade.

Não há como ser adulto sem ter sido criança um dia. E, de alguma forma, essa criança está dentro da gente, ainda que, às vezes, precise ser despertada. Ao falar nisso, dá-nos uma nostalgia, entretanto, é preciso seguir nosso caminho. O que podemos fazer é aprender a dialogar com nossa criança para que os signos de mais-vida, os quais encheram a nossa infância de plenitude e alegria, transformem-se em pura energia vital, renovando as nossas inspirações para as perguntas; por trás destas, há um desejo de vida, novas respostas e descobertas dos fenômenos.

Convidamos essa criança interior para ser a fonte de inspiração deste capítulo, com as suas experiências brincantes, seus textos poéticos e desejo de escrever uma obra filosófica que seria um clássico. Os sonhos revigoram nossas vidas, oferecem alento para nossos passos e colorem os desenhos desbotados pelo tempo. Vamos em frente!

Ressaltamos apenas uma pergunta de traço pessoal: como fazer-aprender filosofia? Esta questão originou-se da leitura de um livro, e a transformamos numa problemática de

pesquisa do mestrado: como os sujeitos constroem a aprendizagem filosófica própria e apropriada na disciplina de Filosofia no Ensino Médio? O objetivo geral da pesquisa é compreender a aprendizagem filosófica de Dante Galeffi, no contexto da experiência aprendente dos estudantes da disciplina de Filosofia no Ensino Médio.

8.2 O lugar da pesquisa filosófica

Esta pesquisa foi realizada no Colégio Estadual de Igaporã, da cidade de Igaporã – BA. Localiza-se na Rua Minas Gerais, nº 426, Bairro Alto do Cruzeiro, é periférico e habitado por população, em sua maioria, de baixa renda. Dispõe de ruas calçadas e serviços básicos de rede de abastecimento de água, esgoto e coleta de lixo.

O comércio é pequeno, constituído de alguns bares, mercadinhos, um Supermercado, o Fórum e uma Capela. Aos poucos, adquire projeção como interligação de avenida com o Bairro Alto da Varginha, ampliação da malha urbana, além de costumes variados, próprios do município, como reisados, festejos juninos e tradições religiosas.

Nesse colégio, fizemos a pesquisa em uma turma do 2º ano do Ensino Médio, do turno matutino. Essa escolha justifica-se por ser uma das turmas na qual o professor leciona, segundo ele, é uma turma que oferece boas condições para se desenvolver uma pesquisa e aplicação da entrevista do grupo focal.

8.3 Os sujeitos da pesquisa numa perspectiva reflexiva

Iniciemos com o Professor da disciplina de Filosofia da turma do 2º ano M, Erinaldo Lopes Teixeira; possui Licenciatura em Geografia pela UNEB e Filosofia pela UNIMES. Segundo ele, a docência em Filosofia é recente, entretanto, já trabalha como professor de Geografia há uns 20 anos, área na qual fez algumas especializações: Geografia em Meio Ambiente, Geografia do Brasil, Gestão Ambiental e Geografia Física.

O professor é conhecido nosso; baseados em nossas conversas, destacamos que é bastante dedicado em suas atividades de docência, zela pelo planejamento, preparo das aulas e disposição para a prática educativa, sempre pesquisando novas metodologias, recursos e atividades para aperfeiçoar sua performance em sala de aula.

Possui uma formação primeira em Geografia, o que lhe permitiu construir uma bagagem metodológica sólida como docente. Dessa forma, ao assumir as aulas de Filosofia no

Colégio, não teve dificuldades nesse aspecto. Além da sua formação acadêmica, estuda muito os conteúdos das aulas, sempre adentra a sala de aula sabendo o que vai fazer.

A nossa entrevista com ele teve como objetivo traçar o perfil da turma do 2º M e entender como ele pensa a formação dos jovens no Ensino Médio, a maneira como ele pensa a prática educativa e como desenvolve as atividades pedagógicas para mediação do conhecimento. Em relação a essa coleta de dados, já comentamos sobre isso na metodologia.

Sobre a turma do 2º M, o Profº. Erinaldo disse:

> Ela é uma turma digamos até tranquila em relação às demais [...] que eu trabalho na escola. É uma turma pode dizer assim heterogênea, têm uns alunos bons, acho que tem digamos 50% da turma, os alunos são assim participativos [...]. O sertão baiano é uma região economicamente fraca e dessa realidade, a família tem um poder aquisitivo que às vezes não tem os requisitos para que seja um aluno ... incentivo à pesquisa, tem até condições de ir mais além, acho que até em questão da pesquisa, como uma parte da zona rural fica até limitado. Eu acredito que [os alunos] é 50% da zona rural (Prof. Erinaldo).

Na concepção do professor, é uma turma boa, com limitações e potenciais próprios de jovens oriundos de famílias, em parte, vulneráveis financeiramente; quando ele diz uma "turma tranquila", está se referindo ao comportamento, participação e envolvimento nas atividades, ao menos, "50%" da turma, destacou o professor.

Os sujeitos estão no início da juventude, entre 15 e 16 anos de idade. A metade deles reside na cidade, e a outra, na zona rural; esta desloca-se para a cidade no ônibus escolar. Os alunos da zona rural vêm de diversas comunidades, algumas delas são próximas, e outras, mais distantes. Em relação a gênero, os participantes da pesquisa que compareceram totalizaram 14 estudantes voluntários no total, o grande grupo foi composto por 9 garotas e 5 rapazes. Em seguida, dividimos o grupo em dois, com 7 pessoas em cada um.

Os estudantes, em sua maioria, estavam tranquilos, talvez, interiormente apreensivos. Eles desenvolveram as respostas, embora as tenhamos considerado curtas, como havia prevenido o professor. Considerando essa característica, notei que 9 deles foram mais comunicativos, 3 falaram pouco, com exceção de uma, que achei sofrível, inclusive, a única que deixou de responder a 2 perguntas. Inferimos que a pesquisa foi boa no geral, em relação aos sujeitos da pesquisa, contribuíram de forma satisfatória com a pesquisa.

Na entrevista, não percebemos nenhuma distinção entre eles, nesse aspecto. O que notamos foi que uns são mais comunicativos e outros, menos, o que é próprio do ser humano. Contudo, a dedicação que a pessoa tem aos estudos reflete mesmo em atividades pontuais,

como numa entrevista: falar com mais desenvoltura, sem copiar o colega anterior, e apropriação dos conteúdos estudados.

Para o Prof. Erinaldo, quando se refere à turma heterogênea, isso significa a performance dos sujeitos na sala de aula. Uma parte deseja estudar, percebe sentido na escola como um lugar de aprendizagem e mobilidade social, para, desse modo, conseguir um futuro melhor. Já outros são dispersos, demonstrando não ter construído um sentido na escola como lugar que contribui para uma vida melhor. Segundo o professor, isso acontece em virtude da origem familiar e das dificuldades econômicas, que acabam por influenciar sobremaneira nos resultados.

O professor deixou claro que não estava generalizando, mas é comum que estudantes oriundos de famílias com melhores condições financeiras incentivam mais os filhos a estudarem, oferecem mais condições para os estudos e veem um sentido mais positivo na escola. Por outro lado, as famílias mais vulneráveis financeiramente influenciam de forma positiva ou não na ideia que o jovem constrói de escola:

> [...] talvez, a escola que tá sendo oferecida hoje não representa para o aluno, porque às vezes ele não quer fazer o vestibular e a escola que tá sendo oferecida é o Ensino Médio, talvez, para alguns alunos que não vê, vem de uma realidade socioeconômica, de uma realidade completamente diferente não almeja fazer um curso e aí a família não tem uma formação, aí perde o interesse e, às vezes, a escola não representa muito na vida dessas pessoas, mais por uma realidade familiar. A família não passa para o aluno que a escola é importante e que vai fazer um diferencial na vida dele (Prof. Erinaldo).

O Professor Erinaldo afirma que a família pode contribuir bastante na formação do estudante, na perspectiva de acompanhá-lo nos estudos e encorajar o sentido de escola que possui, ou seja, se a família tem uma visão positiva da escola, incentiva o filho a construir uma visão positiva, também, como elemento potencializador da sua carreira profissional. Entretanto, não é uma regra geral.

Outra fala do professor que nos chamou a atenção foi a da dimensão ética do ser-sendo com os outros no mundo, isso aprende na primeira comunidade de convívio que é a família, e, muitas vezes, os conflitos e desequilíbrios familiares incidem no ambiente escolar, a saber: “A escola é uma extensão da família mesmo, se o aluno não respeita pai e mãe, vai respeitar a escola, o professor? Não respeita!” (Prof. Erinaldo).

O professor Erinaldo afirmou isso após dizer que o maior desafio que enfrenta na escola é fazer com que o aluno estude. Em seguida, completou “a família precisa estar mais

presente na vida do aluno”. Em outras palavras, para que os sujeitos tenham melhores resultados na escola, requer um trabalho em conjunto com a família, a qual precisa se comprometer com a formação do filho e acompanhar a vida dele na escola.

Não vemos como discurso de procurar um culpado, contudo a escola, a família e o Estado devem assumir sua responsabilidade para que a escola se torne funcional e, realmente, represente-se como um elemento fundamental para a formação de sujeitos responsáveis, autônomos e integrados na sociedade para o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Para potencializar o papel da escola como lugar de aprendizagem, é primordial ter um corpo docente de qualidade, bons funcionários, entre outros. Por outro lado, “se a escola não fazer parte do projeto de vida dele [do estudante], a escola perde o sentido e aí não há aprendizagem”. De certo modo, o educando no convívio com a família e no bairro ou zona rural onde vive absorve os sentidos produzidos sobre a escola e os traz internalizados em sua mente. É claro que ele pode (re)significar os conceitos repassados pela família e amigos. A posição do professor Erinaldo é a de que a infraestrutura afetiva, simbólica e material fortalece ou enfraquece o desejo de aprender dos alunos.

Porém, existe uma parcela de aprendizes que, mesmo em situação adversa, produzem um sentido positivo para a vida deles, como um signo que pode transformar a realidade sublimando sofrimentos, e, com as experiências compartilhadas e as novas aprendizagens, gerar um empoderamento do sujeito para construir uma vida intelectual, afetiva e, nesse conjunto, leva-lo a se fortalecer para ser bem sucedido nos estudos e ingressar no mercado de trabalho.

Na concepção do professor, a realidade escolar é antagônica, no sentido de haver sujeitos que têm um projeto que corresponde com a escola, de modo que se potencializem as suas experiências formativas; enquanto há outros que têm uma resistência à escola, especificamente, à proposta formativa e têm dificuldades de se descobrirem como sujeitos aprendentes, do ponto de vista daquilo que é oferecido pelo currículo.

O sujeito está na sala de aula, mas, ao mesmo tempo, está em atrito com seu projeto de vida, muitas vezes, obscuro por falta daquilo que dizemos, de clareza ou objetivos de vida ou, como hipótese, por viver a fase de experimentação da vida adolescente dos prazeres imediatos e ter muita dificuldade em se sintonizar com a proposta formativa da escola. Quem se relaciona diretamente com os estudantes são os professores, que têm que lidar com o desinteresse e as resistências.

Nesse contexto, representa um desafio na visão do docente entrevistado:

> o nosso desafio como educador é tentar convencer que a educação pode fazer a diferença na vida dele, até comparando com os pais, se a vida que ele tem, vamos dizer assim: a Igaporã que temos é a Igaporã que queremos? A vida que ele tem é a vida que ele gostaria de ter? Então, se ele gostaria de ter uma vida melhor, já que não temos outro meio senão o estudo. A única forma que ele tem de construir um futuro, uma vida melhor é através do estudo [...] (Prof. Erinaldo).

Na fala do professor, compreendemos que educar vai além da mediação dos conteúdos curriculares, perpassando pelo esforço na ressignificação dos signos da escola, enfatizando que esta é importante para o seu projeto de vida pessoal e profissional; sem uma boa base formativa, com certeza, os sujeitos terão mais dificuldades na vida social, profissional e em todos os aspectos da vida.

8.4 O professor de filosofia em sua prática educativa

O professor Erinaldo tem disposição e criatividade para fazer abordagens educativas com os discentes do Ensino Médio. Ele sempre busca recursos, metodologias para atrair a atenção e participação dos estudantes, como destacou na entrevista. Além do conteúdo em si, o professor busca os recursos didáticos e faz um “paralelo” com a realidade dos alunos.

O educador esclarece sobre sua prática educativa:

> A prática educativa eu acho como um todo focaliza o ensino e a aprendizagem que até uma questão antiga, uma professora minha colocava, não existe método de ensino específico. O melhor método é aquele que o professor ensina e o aluno aprende. Eu acho que é isso que a gente procura fazer o dia todo, tornar o ensino-aprendizagem mais significativo para a vida dos alunos e a gente procura usar a tecnologia como colocou aí anteriormente, fazer da tecnologia, construir o ensino e a aprendizagem mais significativo e abrangente, que tem realmente sentido na vida do aluno: usando conteúdos, relacionado com situações do dia a dia (Professor Erinaldo).

O professor faz uma síntese da sua ação na sala de aula, quando aponta os recursos, métodos e como desenvolve a sua mediação dos conteúdos. Em sua narrativa, notamos que focaliza o ensino-aprendizagem na sua prática pedagógica, o que é feito por boa parte dos professores nas escolas em nossa opinião, por outro lado, propõe atividades para exercitar a autonomia dos aprendentes. Jacques Rancière (2015) dá ênfase ao mestre ignorante, o qual tem uma postura na perspectiva aprendente, em oposição à do mestre explicador, que repassa o seu conhecimento para os sujeitos aprenderem.

Quando faz referência ao modo de ensinar, recorda-se da sua professora, a qual dizia que o melhor método é aquele em que o professor ensina e o aluno aprende. Geralmente, temos uma tendência a seguir um modelo de professor que nos inspirou em sua prática docente, mesmo tendo vários professores, parece-nos haver um ou outro modelo que nos inspira. Nessa situação, inferimos que é um modelo do ensino-aprendizagem que é mais reconhecido e praticado. Já na concepção de Galeffi (2003a; 2017), Gallo (2012a; 2017) e Deleuze (2006), dá-se ênfase a uma prática fundamentada na aprendizagem dos estudantes.

O professor esforça-se para conduzir sua prática educativa pensando na aprendizagem dos sujeitos para que seja significativa e tenha sentido para eles, utilizando-se de conteúdos e os relacionando com situações reais do cotidiano. Nas respostas do professor, notamos que, a cada unidade letiva, faz a abordagem dos "conteúdos usando metodologias distintas, como recursos audiovisuais, vídeos, documentários curtos para despertar o interesse dos alunos e propiciar uma aula mais dinâmica e atrativa" (Professor Erinaldo).

Sobre o diálogo, ele disse que uns alunos participam bem e outros são mais calados na sala de aula, nesse sentido, para estimulá-los, utiliza como recursos "mesa redonda [...], essa parte seminários [...], debates que eu acho que a parte de Filosofia é [...] fazer com que ele fale também, exponha o seu ponto de vista [...]" (Prof. Erinaldo). Segundo ele, o diálogo é fundamental para a educação, contudo, destaca sua importância na disciplina de Filosofia, além de incentivar os educandos nos estudos.

Em síntese, notamos que o professor esforça-se na sua prática de ensino-aprendizagem, utilizando recursos, metodologias, conteúdos, sempre buscando fazer uma relação com os fatos sociais da atualidade para atrair a atenção dos alunos, conectá-los à atividade da sala de aula e fazer com que eles percebam sentido naquilo que está sendo proposto como necessário para a formação humana, crítica e dialógica do ser-sendo no mundo.

8.5 A aprendizagem dos sujeitos nas aulas de Filosofia

Alcançamos neste instante, numa linha progressiva, o lugar mais longe da dissertação, seria o mais importante? Aqui, de forma mais densa, olhamos para trás no intuito de rever a nossa pergunta que provocou o nosso pensar, dialogar, ler e escrever, signos como flechas, os quais propiciaram reflexões, dúvidas, inseguranças e receios. Entretanto, fez-nos sentir e avaliar o nosso compromisso para que, com força e determinação, conseguíssemos envolver o

nosso objeto de pesquisa para respondermos a nossa questão investigativa: como os sujeitos constroem a aprendizagem filosófica?

Dante Galeffi nos faz compreender que aprender a ser e pensar são a mesma coisa, uma vez que não é possível ser sem pensar e não é possível pensar sem existir, só sendo possível a partir do ser existente, o qual é o ser-sendo. Uma compreensão poemática-pedagógica da educação critica um saber o qual não esteja vinculado com um projeto ontológico e produção do sentido de si mesmo.

A partir daí, emana a relação do sujeito com os fenômenos do mundo, isso nos faz dizer que tudo realizado pelo homem só possui um valor por causa do sentido - um elo vinculador entre "a coisa" como fenômeno e o ser-sendo. Portanto, se aprender a pensar é um aprender a ser, a poemática galeffiana para o fazer-aprender a *filosofar é a realização da aprendizagem de si mesmo* nas multiplicidades do ser-sendo.

O grupo focal é uma técnica de entrevista na qual os entrevistados falam livremente sem necessidade de se prevenirem com argumentos programados. Isso foi positivo para a nossa pesquisa, pois demonstra sentidos da filosofia a partir da abstração deles. A entrevista coletiva produz conexões com os outros falantes, o que possibilita um fluxo de ideias, às vezes, é natural daquele que fala parafrasear os falantes anteriores.

8.5.1 A Filosofia é... Para os seres-sendo da entrevista

A filosofia para os sujeitos remete ao estudo dos filósofos e do pensamento, estimula a pensar e filosofar, isto é, suscita reflexões sobre os fatos, os filósofos e atualidades políticas, sociais, mídias, entre outros. Apareceram frases como "algo que te faz pensar", "faz com que a gente pense". Isso revela como o estudo da filosofia provoca o pensar sobre a vida, os filósofos e os acontecimentos do mundo.

A seguir, um quadro das entrevistas:

Quadro 1 – Recorte 1 de entrevistas

Aprendente 2: Filosofia é uma matéria para gente refletir o que a gente faz no dia a dia.
Aprendente 6: É conhecer os pensamentos dos filósofos e você criar seu próprio pensamento sobre o que você acha do mundo [...].
Aprendente 10: Eu acredito assim: a Filosofia é uma matéria que ensina muito, estimula você a pensar, raciocinar, você não tem aquela resposta pronta. Aí, ela estimula a pensar não só Filosofia, né? Mas todas as coisas deste mundo.

Aprendente 13: Eu acredito que a Filosofia está em todos os lugares e no dia a dia, porque é algo que te faz pensar e estimula a mente. Ao estudar a Filosofia, você está descobrindo um novo jeito de pensar, você aprendeu sobre outros filósofos no decorrer do ensino.

Algumas respostas nos chamaram mais a atenção porque saem da frieza da definição com um toque de pensar sobre os próprios pensamentos e contribuem para os aprendentes pensarem sobre suas ações do cotidiano, construindo sentidos, causas e intenções dos fenômenos por lhes importarem de algum modo (Aprendente 2). Isso nos recorda o significado de reflexão como uma ação pensante sobre si mesmo, retorno para pensar suas ações, perguntar para si próprio propiciando o entendimento de si mesmo (CHAUÍ, 2002).

A resposta da aprendente 6 foi muito significativa por usar o verbo criar, tão valioso para a poemática galeffiana, a filosofia é "você criar o seu próprio pensamento sobre o que você acha do mundo". O contato com o pensamento filosófico nos provoca a pensar sobre as situações que nos incomodam em nossa interação com o mundo.

Os aprendentes 10 e 13 nos revelam a filosofia como uma potência para estimular as pessoas a pensarem, perguntar para construírem suas respostas, momento no qual o ser-sendo se percebe "descobrindo um novo jeito de pensar". A filosofia nos dá oportunidade de experimentar os próprios pensamentos empoderando o ser-sendo para construir novos sentidos para os signos, deixando o velho jeito de pensar.

A aprendente 06 concedeu uma resposta fabulosa, a qual sintetiza bem as outras selecionadas, ressaltamos que não foi uma resposta copiada ou reproduzida, foi fruto da invenção do instante "você cria seu próprio pensamento". Será que isso não seria filosofia? Então, o que é filosofia? Seria o que já está estabelecido pelos paradigmas acadêmicos?

Como pensar a Filosofia no Ensino Médio? Como um estudo arqueológico conceitual das teses dos filósofos? Não fazemos objeção sobre reconhecer a história como uma ferramenta para propiciar o pensar filosófico, contudo, o que nós reconhecemos é um filosofar como um aprender a ser-sendo com os outros, ponto de partida para o aprender a pensar como aprendizagem de si mesmo.

Ao invés de trazer como citação Galeffi para falar sobre o autoconhecimento, neste momento, como fundamento da poemática e mobilizador do aprender a ser, encontramos ressonância no educador argentino González Pecotche (2009), que, em seu livro *Curso de Iniciação Logosófica*, faz uma crítica à cultura do seu tempo com sintomas de decadência falhando pela base; gostaríamos de descrever dois pontos: não foi capaz de ensinar ao homem conhecer a si mesmo, essa ausência do cultivo da sua vida interna põe o ser numa fusão com a multidão anônima, o que significa a perda da sua individualidade.

O pensador argentino Pecotche (2009) preconiza o ‘processo de evolução consciente’, ao nosso ver, o que isso significa e qual a sua diferença? Determinadas correntes de sabedoria utilizam o termo evolução do espírito. No entanto, esse processo escapa da mente consciente, a qual se cultiva no dia a dia como um estar consciente dos seus pensamentos, isso faz com que reflitamos sobre os pensamentos pensados por nós mesmos. Um dos exercícios propostos é a prática rigorosa dos pensamentos, porquanto isso revela ao sujeito quais os pensamentos determinantes em seu modo de pensar, sentir e agir.

Para fecharmos esse tópico, perguntamo-nos: por que estamos a dizer sobre a evolução consciente de si mesmo com ressonância espiritual e existencial? Primeiro porque é falar do ser humano encarnado em sua posição prévia, quando nasce, já existem estruturas armadas sobre as quais projeta a (re)construção do próprio ser-sendo, num processo de autoconhecimento. Compreendemos com Galeffi (2001) o autoconhecimento como base da vida humana, pois não é possível existir sem se dar conta da sua existência.

Como já afirmamos, filosofar é um aprender a ser-sendo no mundo com os outros. Estando situado no mundo como ser-sendo, aprendemos a pensar, como poder-ser da mente humana, daí aprender a pensar é uma aprendizagem do ser-sendo cognoscente. Em outras palavras, aprender a ser e aprender a pensar estão imbricados, de modo que a ação do aprender a ser e a de pensar interferem uma na outra.

Isso é um pressuposto de que a faculdade de filosofar pertence ao ser humano e precede qualquer sistema doutrinal filosófico, tal como os gregos[10] fizeram ao inventarem o próprio modo de filosofar a partir de suas circunstâncias mesmas. Contudo, Galeffi (2017) afirma que pensar pertence à espécie humana, por isso preconiza uma aprendizagem do filosofar para todos.

8.5.2 A Aprendizagem filosófica na ótica dos seres-sendo

Prosseguindo a nossa análise, perguntamos aos sujeitos: Como você faz para aprender filosofia/conteúdos? Essa pergunta é relevante por demonstrar como os estudantes fazem para aprender os conteúdos curriculares ministrados pelo professor de Filosofia. Fizemos uma análise minuciosa das expressões utilizadas pelos sujeitos da entrevista, apresentamos o quadro com seleções de falas, e destacamos três pontos do fazer-aprender Filosofia analisando todas as 14 entrevistas, a seguir (Quadro 2).

[10] Para situar num lugar geográfico. Como é próprio da espécie humana, todos os povos desenvolvem sistemas de pensamento africano, andino, europeu, asiático.

Quadro 2 - Recorte 2 de entrevistas

Aprendente 6: Eu procuro sempre tá avaliando essas formas: *google*, videoaulas, no *YouTube*, também uso o livro didático.
Aprendente 8: Eu creio que através de resumo, de análise, de [...] a gente procura a maneira mais didática pra poder aprender, é [...] simples. A minha, eu sou mais de grifar bastante as partes mais importantes pra poder entender o assunto, porque, na maioria das vezes, ele pode explicar mais, eu sou uma pessoa que disperso.
Aprendente 11: Em sala de aula, eu presto atenção e, quando tenho muita dúvida, eu chego em casa, vou ver vídeoaulas, análise e fazendo alguma atividade.
Aprendente 12: Como a colega, assisto muitas vídeoaulas pra complementar também o que a gente aprende em sala de aula.

Ponto (1): a maioria dos sujeitos responderam que utilizam o recurso da leitura a partir do livro didático, porém, é claro que todos usam esse recurso. A leitura é muito importante, pois é por meio dela que temos acesso às diversas fontes de informações escritas. É um recurso utilizado para os sujeitos se prepararem, antes da aula, durante e, sobretudo, após a aula para propiciar a aprendizagem dos conteúdos trabalhados pelo mediador. Em todos os trechos do quadro 2, apresentam o recurso da leitura no livro didático, com exceção da aprendente 12, contudo, os recursos audiovisuais perpassam pela leitura.

Ponto (2): disse utilizar como técnica de estudos: destacar os pontos mais importantes, apontada por 03 aprendizes. Chama a atenção por ser um método, ao nosso ver, mais eficiente de aprendizagem nos estudos, o qual se aprende com a experiência da leitura; também, o recurso de anotações é utilizado por eles, seja do que o professor fala ou de pontos do livro didático.

Ponto (3): os alunos acessam a tecnologia para a aprendizagem assistindo a vídeoaulas no *YouTube* para complementarem os estudos indicados pelo professor e entenderem os conteúdos filosóficos. A internet é uma tecnologia recente no país se se pensar que, há 18 anos, era uma tecnologia tímida nas escolas, contudo, a democratização está sendo rápida não só nas instituições como no individual, a maioria dos jovens hoje tem acesso a informações a partir de um *smartphone* e pode ver os vídeos e escutar as músicas que eles querem.

Em resumo, as técnicas mais utilizadas pelos aprendentes são: o recurso da leitura, destacar os pontos mais importantes, fazer anotações e assistir a vídeoaulas no *YouTube* para entenderem mais os conteúdos estudados por eles. Desse modo, os sujeitos utilizam a tecnologia da internet a favor das suas pesquisas para potencializarem a aprendizagem.

8.5.3 As estratégias de estudos nas avaliações

A pergunta "Qual a estratégia nos estudos para as avaliações de Filosofia?" é semelhante à outra. Nós fizemos isso para alcançarmos uma resposta mais completa das estratégias de estudos dos seres-sendo para sua aprendizagem filosófica. Após a leitura das respostas dos entrevistados, elaboramos uma tabela com todas as respostas por questões e, na sequência das respostas dos alunos, realizamos nossa análise pontuando 4 aspectos.

Quadro 3 - Recorte 3 de entrevistas

Aprendente 6: Recorro a anotações principais que tenho destacadas no livro, algo que eu não tenha entendido, alguma palavra desconhecida eu pesquiso.
Aprendente 8: Eu faço anotações, é como falei que sou de grifar bastante, a maioria das coisas que ele fala em sala de aula, eu anoto tudo porque, na maioria das vezes, cai bastante na prova o que ele fala.
Aprendente 10: Eu sou muito de grifar, também, eu gosto de fazer muitas anotações do que ele fala, né?! Porque ele é muito claro no falar sobre a filosofia, no que a gente tem que aprender, então, eu faço mais anotações e leituras.
Aprendente 11: É [...] o professor tem muito disso em sua aula: se cair na prova, dá pra acertar, então, a gente já tem consciência do que vai realmente cair, então, a gente já meio que chega no livro e dá uma grifada, porque já sabe que é um assunto que vai cair.

Ponto (1): todos os alunos fazem referência à consulta ao livro didático para leitura e estudos de revisão dos conteúdos para as avaliações. Alguns alunos destacam passagens mais importantes do livro, por vezes, indicadas pelo professor. Tanto na pergunta anterior como nesta, os alunos indicam que aprendem a estudar a disciplina de filosofia por meio de leituras utilizando, sobretudo, o manual de filosofia adotado pela escola, *Fundamentos da Filosofia*, dos autores Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes (2016).

Ponto (2): os entrevistados disseram que fazem muitas anotações das explicações do professor, daquilo que julgam importante ou é sinalizado pelo mediador. Notamos a sagacidade desta aprendente "É [...] o professor tem muito disso em sua aula: se cair na prova dá pra acertar? Então, a gente já tem consciência do que vai realmente cair, então, a gente já meio que chega no livro e dá uma grifada, porque já sabe que é um assunto que vai cair" (Aprendente 11). Ela compreende que se o professor pergunta "se cair na prova dá pra acertar?", é um conceito ou explicação que tem probabilidades de ser uma questão da

avaliação. Percebemos em diversos estudantes da turma do 2º M que eles utilizam artimanhas parecidas para lograr êxitos nos exames.

Ponto (3): já outros aprendizes afirmaram prestar muita atenção nas explicações do professor como maneira de compreenderem o assunto, inclusive, pelas pistas que ele dá dizendo que é importante para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares. Os sujeitos do Ensino Médio ficam muito atentos, pois muitos deles têm esse objetivo para suas vidas, ainda que na entrevista do Professor Erinaldo, segundo ele, somente 50% fizeram o último ENEM.

Ponto (4): como na pergunta anterior dos estudos, para aprenderem filosofia, muitos assistem a vídeoaulas no *YouTube* dos temas abordados pelo professor em sala de aula para se prepararem para as avaliações. Esses vídeos são importantes, porquanto a tecnologia moderna possibilita ao sujeito ter acesso a novas informações que, em décadas anteriores não era possível, o que os limitava. Na atualidade, o acesso à informação amplia as possibilidades de aprendizagens dos sujeitos oferecendo-lhes novos textos para leitura, ver imagens e assistir a vídeos.

A partir disso, percebemos que, entre a pergunta do estudar a disciplina de filosofia como preparação para as aulas e as avaliações, ou seja, como fazem para construírem a aprendizagem filosófica, existem as seguintes semelhanças: a leitura no livro didático de filosofia e, além dessa, as leituras feitas na internet, as quais contribuem para aprofundar a compreensão dos conteúdos estudados em sala. Isso possibilita ao aprendiz ampliar o seu afeto e estética pelos estudos filosóficos, o que gera um melhor resultado.

Na pergunta sobre avaliação, nós inferimos que os sujeitos ampliaram a resposta anterior, desenvolvendo melhor como fazem para aprender, ao dizerem que grifam os pontos mais importantes no livro didático, além de fazerem anotações no caderno para estudarem para as provas, fato esse refletido em diversos momentos, por exemplo, quando diz “Eu faço anotações, é como falei que sou de grifar bastante, a maioria das coisas que ele fala em sala de aula, eu anoto tudo porque, na maioria das vezes, cai bastante na prova o que ele fala” (aprendente 8).

Outra observação feita por nós a partir das falas dos alunos: muitos destes dizem prestar atenção no professor para aprenderem as suas explicações. Quando estão em casa, muitos podem acessar a internet para assistirem a vídeos de aulas de filosofia para compreenderem melhor os conteúdos abordados na escola ou ampliarem o que já conhecem.

Mudemos a referência da entrevista para a do professor, no sentido de compreendermos outras referências das práticas educativas, porque não apareceram na fala

dos alunos, não por culpa deles, mas, por terem ficado evidentes na fala do mediador. O professor Erinaldo, em sua entrevista, revela-se um profissional dedicado e disposto a buscar recursos, métodos e novidades para dinamizar a aprendizagem dos seus alunos. Diz utilizar recursos de textos, mesa redonda para os alunos participarem expressando suas opiniões, também, nos seminários e debates, com a finalidade de desenvolverem a oralidade; nas palavras do Professor, "eu acho que a parte de Filosofia é [...] fazer com que ele (aluno) fale também, exponha o seu ponto de vista".

A respeito de atividades dialógicas, como as referidas pelo mediador, Barros (2012) reflete sobre os seus benefícios para o desenvolvimento do pensamento dos seres-sendo porque, nas interlocuções em sala de aula, os jovens compartilham informações, ideias e pontos de vista, e, desse modo, oferece-se a oportunidade de os outros conhecerem-nos, e, nas falas dos colegas, conhecem-se outros modos de pensar a mesma realidade numa atitude de abertura aprendente.

> Discutir é, porém, entabular um diálogo com o outro, referi-lo a si próprio e pôr em dúvida o que foi dito a partir dessa relação de "mão dupla". Tomamos mais consciência daquilo que pensamos refletindo sobre o que o outro pensa, já que este torna explícito justamente o que nos foi dado pensar, ou seja, o debate, o trabalho em conjunto, ao invés de dissipar o desenvolvimento individual, contribui para seu fortalecimento, revelando-se como uma condição privilegiada para um aprimoramento simultaneamente singular e coletivo (BARROS, 2012, p. 10).

Quanto aos recursos, contou-nos utilizar recursos audiovisuais, vídeos, documentários para o interesse dos alunos, que fazem com que a aula seja mais dinâmica e atrativa. Inclusive, disse que promoveu atividades com uso da internet para os sujeitos criarem um blogger da turma, nas palavras do professor Erinaldo, "A gente criou um *blogger* com temas polêmicos, até usei há poucos dias na escola mesmo, como a pena de morte, como esse tema do desmatamento mesmo em que eles até colhia informações e socializava nas redes sociais, cada um expor sua opinião".

Deduzimos uma relação com a proposta de Dante Galeffi (2001), do ponto de vista de abordar os conteúdos a partir da realidade e fatos sociais mais importantes. Isso aparece na entrevista do professor sempre trazendo acontecimentos da cidade, do Estado e do país para serem discutidos, a partir de uma reflexão para dinamizar o fazer-aprender dos estudantes e possibilitar a (re)construção da visão de mundo dos jovens.

Perguntei ao professor como ele descreve sua interação com a realidade social, num diálogo com estudantes; em outras palavras, qual a sua perspectiva de realidade na prática

educativa? Fizemos essa indagação porque percebemos na fala do professor uma didática voltada para a realidade dos atores sociais, alunos, professores e toda a comunidade escolar, porquanto está integrada dentro de um contexto mais amplo, quero dizer a cidade em que se vive, Estado e o que acontece no Brasil; o professor afirma: “Uma parte do que a gente utiliza, textos mostrando a situação real da vida diária”.

Desse modo, chegamos à conclusão: os estudantes formam uma visão de mundo e da filosofia com influências dos seus professores, no caso da filosofia, o modo de lecionar a disciplina influencia a forma como os jovens pensam a filosofia. Nas falas dos alunos, eles dizem que, quando já tiveram o assunto, participam mais da aula, quando prestam atenção, ficando mais calados. É lógico que, para Dante Galeffi (2017), o objetivo é a construção da aprendizagem de si mesmo, ou seja, uma construção do conhecimento a partir da singularidade dos sujeitos.

Nesse contexto, pensamos a produção de intersubjetividades, as quais influenciam a coletividade simultaneamente. Por um lado, não se desvirtua a subjetividade do ser-sendo ou, ao menos, isso não pode acontecer, na perspectiva sustentada dos nossos interlocutores do referencial teórico. Por outro lado, acreditamos, apoiados nas entrevistas, no fato de que o modo de pensar do professor na prática educativa influencia a construção do conhecimento dos alunos. Isso não é negativo nem positivo, dependerá de como o sujeito ressignificará as múltiplas informações operacionalizadas em sala de aula.

Em relação à prática educativa do professor, sabemos que ele tem formação em geografia e, atualmente, está envolvido com o ensino de filosofia. Notamos que os professores, ao longo da sua experiência docente, formam um conceito pessoal e prático de como “entrar na sala de aula” e desenvolver sua didática com os estudantes. Curiosamente, o professor citou uma frase do seu tempo de estudante e refletiu sobre sua prática a partir dela, a saber: “O melhor método é aquele que o professor ensina e o aluno aprende. Eu acho que é isso que a gente procura fazer o dia todo, tornar o ensino-aprendizagem mais significativo para a vida dos alunos”.

O professor reflete sobre como pensa os conteúdos a serem trabalhados com os sujeitos:

> [...] uma visão da sociedade como um todo, o porquê de ensinar? O que é mais significativo pra ele? Por que ele precisa aprender? Partindo desse ponto, eu acho que tem que ver de que vai ser esse conteúdo, esse ensino pra ele no futuro. É, baseado com o conhecimento que ele já tem, a gente vai procurar em cima do que ele já tem, aperfeiçoar, agora fazer que a escola tem sentido pra ele, o que a gente procura é isso, que a escola tenha sentido à

> vida do aluno, senão o aluno vai fazer o quê na escola, se a escola não representa nada na vida dele? (Professor Erinaldo).

A didática do professor está coerente, deve ser pensada, do ponto de vista dos aprendentes, levando-se em consideração o que será útil para eles contribuindo para o futuro e construção de suas vidas. É necessário ter ciência do que os jovens conhecem, e, a partir daí, fazer um plano de ação de aprendizagem para ser executado com os sujeitos na sala de aula. É claro que é uma construção coletiva de significados singulares, cada um projetando sua vida de modos absolutamente distintos, com seus problemas, decepções, alegrias, escolhas e performances existenciais singulares.

Em nossa pesquisa, é isso que defendemos, a nossa proposta teórica pensa numa prática educativa não somente por concordamos com os pressupostos pedagógicos galeffianos de uma aprendizagem própria e apropriada como atitude filosófica, a qual é uma autoformação; a partir do si mesmo, o ser-sendo reflete a sua vida vivendo-a no mundo com os outros. O caráter do autoconhecimento não é pensado fora da realidade, mas no âmbito em que os sujeitos vivem e inventam suas vidas.

Avança bastante o professor Erinaldo, do ponto de vista de uma prática educativa, a qual reflete a filosofia contextualizada com os acontecimentos significativos do país. Faço ressalvas para as dimensões do autoconhecimento e da problematização de um conhecimento próprio e apropriado, as quais não aparecem na fala dos entrevistados. De qualquer modo, não teriam obrigatoriamente de estar, portanto deduzimos uma abordagem de uma filosofia social do professor pensando o ser-sendo dentro do contexto social.

Por outro lado, isso não significa que não exista um pensar de si mesmo na sua prática educativa, pois são muito sutis essas questões, além de que o ser-sendo não pensa o outro sem refletir-se em si mesmo. A nossa análise opera em questão da ênfase social e dos acontecimentos do dia a dia, como atribuir um significado para aquilo que é discutido no plano de aula.

Pensamos ser importante trazer uma informação sobre autoconhecimento, Galeffi (2008) afirma:

> O caráter da filosofia, deste modo, se torna o caminho do autoconhecimento dialógico. Perceber a si mesmo, compreender a si mesmo, localizar-se por si mesmo no contexto de sua descendência e pertença sócio-cultural e agir de acordo com a justa medida poderia ainda ser uma das tarefas primaciais do aprendizado filosófico na educação básica (GALEFFI, 2008, p. 105).

Fazemos ressalva somente quanto ao autoconhecimento; como dissemos, nas entrevistas, não notamos referências de forma direta, de qualquer modo, percebemos avanços dos alunos, no sentido de fazerem descobertas, aprendizagens e senso crítico diante da realidade social, da mídia, conteúdos como alienação, política, ética, felicidade, entre outros.

O professor, na perspectiva didática, como dissemos, é dinâmico, incansável em buscar metodologias e recursos didáticos para dinamizar as aulas e promover a participação dos seres-sendo; a esse respeito diz Galeffi (2017, p. 74): "[...] tudo o que se pode usar como técnica didática é um saber-fazer poemático-pedagógico, o saber fazer que, ao fazer, inventa o próprio modo apropriado de fazer, imitando com isso a ação criadora do espírito em sua ludicidade primeva, infantil".

Curiosamente, no texto de Galeffi, tudo o que se pode usar como técnica didática é um saber-fazer poemático, isto é, inventivo, e, na fala do professor Erinaldo, o melhor método é aquele em que o aluno aprende. Como sabemos, a docência é um desafio que tem como objetivo primordial deixar o ser-sendo aprender por ele mesmo, quanto ao mediador, cabe a ele fornecer signos para que os sujeitos busquem, encontrem-nos, investiguem e produzam subjetividades.

8.5.4 A filosofia possibilita um diálogo transdisciplinar

Na entrevista do grupo focal com os aprendentes, notamos diversas conexões, isto é, relações dos conteúdos com outras áreas do conhecimento e temáticas, como ética, política, felicidade, preconceitos, ENEM e vestibulares. Essas discussões contextualizadas com acontecimentos atuais e do cotidiano dos estudantes contribuem para que eles reflitam sobre problemas relevantes da sociedade, como um educando nos disse, "A filosofia nos ajuda muito a pensar nos problemas atuais que tá tendo no Brasil e no mundo inteiro".

Em um texto de Galeffi (2013), *Por que ensinar filosofia hoje*?, é apresentada uma discussão acerca da dimensão fechada e aberta do conflito do disciplinar e o transdisciplinar no Ensino de Filosofia; nesse aspecto, o autor orienta, projeta-se da crítica da filosofia como efabulação para um fazer-aprender como atividade criadora.

Na maior parte das vezes, ensina a filosofia numa perspectiva disciplinar não levando em conta sua potencialidade como atitude filosófica, criando conexões e dialogando com outras áreas do conhecimento; segundo Galeffi (2013, p. 2), "o disciplinar se torna sinônimo de isolamento e fragmentação de áreas do conhecimento".

Galeffi (2013) critica a escola e o currículo fechado:

> [...] A escola, então, 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 [...]. Resulta um currículo formado por disciplinas que tratam cada uma de campos de conhecimentos distintos, sem [...] uma interação dialógica entre elas. [...] Não há uma atenção ao indivíduo em sua singularidade pessoal, pois é um modelo que prima pela impessoalidade (GALEFFI, 2013, p. 2-3).

Esse texto é uma crítica à escola disciplinar, a qual segue um modelo racionalista e fragmentado, que, mesmo tendo se desenvolvido em cada campo do saber, descuidou-se das diferenças e diálogos com as outras áreas. Por isso, Galeffi propõe uma prática educativa como atitude aprendente, filosófica e dialógica. O sentido de uma escola e currículo transdisciplinar é alcançar a heterogeneidade, pautada na diferença que potencialize uma aprendizagem do ser-sendo em sua singularidade.

Quadro 4 - Recorte 4 de entrevistas

Aprendente 4: [...] Como citei anteriormente, na questão da política, que a Filosofia aborda bastante os grandes líderes que já tivemos e, com isso, também nos dá opções pra nossas decisões, tanto pra política, no dia a dia, tanto pra felicidade. **Aprendente 6**: diz "A Filosofia, ela aborda temas que estão totalmente ligado ao nosso cotidiano, tanto política, ética, cultura. É uma disciplina que ensina a respeitar [...] essas coisas [...] e contribui porque nos faz refletir sobre nós mesmos". **Aprendente 11:** Como Filosofia é [...] estimula a pensar, já é uma maneira de pensar em outras matérias, então, não só os assuntos da Filosofia, mas também, o que ela nos propõe a fazer já ajuda muito nas outras matérias. [...] Sei lá, tipo, Matemática (se você for pensar, raciocinar, você vai conseguir responder, do mesmo jeito, Português ou História).

Embora a filosofia seja ministrada em um currículo disciplinar, permanece um campo do conhecimento, sem dúvida, com uma potencialidade transdisciplinar e aberta para conexões com diversas áreas, e engendra nos seres-sendo reflexões e análises sobre a vida, os acontecimentos, o cotidiano e sobre os próprios sujeitos no mundo. A aprendente 6 diz: "A Filosofia, ela aborda temas que estão totalmente ligado ao nosso cotidiano, tanto política, ética, cultura. É uma disciplina que ensina a respeitar [...] essas coisas [...] e contribui porque nos faz refletir sobre nós mesmos".

Outra estudante relacionou as discussões realizadas em sala de aula com a política, revelando conteúdos ou reflexões a partir deles sobre a política, uma vez que o ano de 2018 foi de eleições e a entrevista foi feita no mês seguinte, então, deve ter gerado muitas

discussões, sobretudo, pelo seu caráter polarizador nas ideologias. Outro aspecto na mesma entrevista é o fato de a estudante refletir a política como decisões, a filosofia contribui para melhorar o poder de escolha não somente no dia a dia, como no cotidiano e na dimensão da realização humana; segue a fala da aprendente 4: "[...] na questão da política que a Filosofia aborda bastante os grandes líderes que já tivemos e, com isso, também nos dá opções pra nossas decisões, tanto pra política, no dia a dia, tanto pra felicidade".

A filosofia pulsa transdisciplinaridade mesmo que não tenha a intenção e, de maneira fácil, aparece na discussão e na entrevista; ao dizer que estimula a refletir e pensar em outras áreas do saber, a estudante 11 afirma: "Como Filosofia é [...] estimula a pensar, já é uma maneira de pensar em outras matérias, então, não só os assuntos da Filosofia, mas também o que ela nos propõe a fazer já ajuda muito nas outras matérias".

8.5.5 A criatividade nas aulas para o fazer-aprender filosofar

A maioria dos estudantes disse utilizar a criatividade em sala de aula e fora da sala em suas leituras, filmes, vídeoaulas dos conteúdos, pesquisas de temáticas, escutando o professor, dialogando com os colegas, escrevendo redação e pensando sobre o dia a dia. Isso nos fez pensar no fazer aprender a ser-sendo, o qual se desdobra em: aprender a ver/ler, aprender a falar, aprender a escrever e aprender a pensar, signos fundamentais no processo de formação na educação básica.

Os processos criativos são muito importantes para dinamizar o fazer-aprender a filosofar em língua própria e apropriada. Essa ativação do fazer-inventar dos seres-sendo parte de uma compreensão como posição, visão e concepção prévias dos conteúdos estudados. Entretanto, as aulas de filosofia, na concepção de Galeffi (2001), devem explorar o potencial dos sujeitos, de modo que estes interpretem e dialoguem sobre os acontecimentos, os quais podem ser fatos sociais, textos, vídeos, imagens, entre outros, para construírem conceitos.

Sobre a criatividade, Galeffi (2014) afirma:

> Criar é um imperativo da vida inteligente, que precisa sempre refazer-se e renovar-se sem cessar, a cada dia, a cada vida, a cada acontecimento. Toda criação é transformativa, toda transformatividade é criadora. Mas é também imperativo procurar compreender o ato criador de maneira própria e apropriada, lançando-se na aventura do conhecimento e do desconhecimento de si, do outro e do mundo em sua abertura abissal (GALEFFI, 2014, p. 14).

Por que somente repetir o gesto anterior? Não há necessidade, já que é próprio do universo na composição dos seus elementos e fenômenos, da vida em sociedade e do próprio ser-sendo sempre inventar de um modo próprio e apropriado. Na educação básica, deve-se buscar a construção do conhecimento como autoformação, em suas relações com os outros e o mundo. Em relação ao autoconhecimento, aparece pouco nas entrevistas, ainda que, em relação à criatividade, seja um signo valioso para os sujeitos, com exceção de um aprendente que afirmou que não é criativo, só que dialoga com os colegas, segundo ele.

Quadro 5 - Recorte 5 de entrevistas

Aprendente 3: Uso a minha criatividade para escrever bastante, dialogando com os colegas e explorando o conteúdo com o professor. **Aprendente 11**: Tipo é [...] quando eu não entendo um assunto, alguma coisa do tipo, eu começo a questionar, né?! Nesses questionamentos, eu anoto as perguntas que eu fiz e as respostas que o professor me deu. Aí, depois eu começo a revisar e compreender. **Aprendente 12**: Eu uso muito a minha criatividade é [...] relacionado à Filosofia na hora de fazer redação mesmo pro ENEM. Porque a filosofia, geralmente, trata de temas assim da sociedade e faz a gente refletir muito sobre isso.

Em síntese, os seres-sendo disseram que utilizam a criatividade dialogando, no sentido de escutarem e falarem com os colegas, ouvindo e questionando o professor, na escrita de redação e em atividades para expor a opinião, leitura para pesquisas, a fim de darem uma razão ou motivo ao que acreditam. Percebemos que os educandos, no tempo deles, respondem às provocações feitas pelo professor, por meio dos diálogos em sala e das atividades escritas.

A aprendente 3 destacou que utiliza sua criatividade para escrever muito. Alguns aprendentes gostam mais de uma atividade ou outra, algumas turmas são mais falantes, e outras, menos, além de haver outras que tanto gostam de falar e escrever. Este ser-sendo afirma que aprecia dialogar com os colegas e questiona o professor para compreender melhor os conteúdos explicados pelo mediador.

Na entrevista, a aprendente 11 disse que, quando um assunto não está bem esclarecido, questiona o professor e, curiosamente, anota suas perguntas e as respostas do professor para, em seguida, fazer a sua revisão, possivelmente, próxima à prova. Como eles disseram sobre como estudam para as avaliações, cada um do seu jeito utiliza técnicas semelhantes, às vezes, particulares ao modo de fazer-aprender a aprender.

Na resposta da aprendente 12, informou-se que utiliza muito do ato da criação em redações para o ENEM e vestibulares; nesse momento, compreende que a filosofia pode

contribuir para melhorar o seu texto, por conta de que essa disciplina estuda diversos fatos sociais e isso gera intensas reflexões. Isso ocorre, possivelmente, por conta de a filosofia estimular os seres-sendo, como foi tantas vezes enfatizado, e os fazer pensar de modo próprio e apropriado.

8.5.6 O que vocês vão levar da aprendizagem filosófica?

A poemática-pedagógica no fazer-aprender filosofia para iniciantes, na prática educativa, concebemos como uma vivência da arte de aprender a pensar. Já ao final da entrevista, perguntei o que eles vão levar consigo após terem feito os estudos filosóficos. Algumas respostas nos chamaram a atenção, como a da aprendente 4: "Acho que a Filosofia nos ensina a argumentar. A nossa sociedade atual é necessário isso: a argumentação, ter nosso ponto de vista, ter o senso crítico e, com isso, termos respeito principalmente, mas sabermos argumentar, ter o nosso ponto de vista".

O enunciado da estudante contempla o aprender a falar, signo proposto por Galeffi; a estudante ressalta a necessidade de saber argumentar, e o fazer-aprender filosofia contribui para desenvolver essa competência, o ponto de vista, melhorando inclusive a própria escrita. Na entrevista, percebemos que essa aluna tem uma boa desenvoltura para comunicar e responder às questões feitas aos sujeitos.

Na resposta da aprendente 12, ficou explícito como o fazer-aprender filosofia contribui, segundo ela, para a vida deles, ressaltando como significativos os estudos porque ensinam a refletir e não aceitar os discursos sem duvidar, seja das pessoas no cotidiano ou da mídia com seus inúmeros programas e discursos manipuladores ao dizer: "[...] a filosofia me ensinou a pensar, a questionar sobre tudo". Surpreendente foi ao dizer como as pessoas são alienadas e reconhecer que ela própria estava nessa condição, e a filosofia proporciona refletir sobre nós mesmos e nossas atitudes, como exercício de autoconhecimento e posicionamento diante do mundo com os outros; nesse aspecto, os estudos filosóficos possibilitaram a ela fazer revisões de determinados conceitos. Sabemos que é um exercício contínuo e cotidiano pensar e dialogar sobre o que vemos e ouvimos!

Muitos estudantes disseram que vão levar o questionamento; nesse aspecto, isso revela que a filosofia como filosofar tem uma especificidade, pois, como os sujeitos disseram, provoca a pensar, a dialogar, duvidar, emitir opiniões, entre outros. Essa é a compreensão da estudante 10, nas palavras dela, "O questionamento isso eu vou levar pra minha vida toda, é

pra mim não aceitar respostas prontas, não aceitar as coisas prontas, eu tenho que questionar o porquê, o porquê daquilo existir, porquê daquilo tudo, isso levarei para minha vida".

Isso nos faz pensar em avaliações que possibilitam ao estudante se expressar a partir da sua própria subjetividade, como na entrevista, deixar fluir aquilo que é dele, apropriando-se do discurso sem ter que reproduzir o que não é apropriado, fruto daquilo que foi memorizado como copiar e colar, ao final das contas, isso não faz sentido porque não atinge o ser-sendo fazendo-o refletir sobre a sua vida nem como saber apropriado.

Neste momento, invertemos a pergunta que fizemos para os seres-sendo e a replicamos para nós mesmos: o que levaremos desta experiência do fazer-aprender a filosofar a partir da literatura galeffiana, entre outros, na interação com os estudantes do 2º ano do Ensino Médio? A filosofia na educação básica é construída utilizando uma ideia como imagem – uma oficina de pensamentos. Portanto, por mais abstrato que possa parecer o pensado, há a abstração, "o voltar às coisas mesmas", como pensar sobre o pensado e/ou vivido. Nesse aspecto, o papel do mediador é dialogar para o fazer-entender e propor atividades por meio das quais os seres-sendo tenham oportunidade de conhecer questões filosóficas e ser provocados para suscitar neles o pensamento, a dúvida e (re)construção das suas ideias.

O importante é o exercício do autoconhecimento e do seu potencial como pensador, não para se apropriar de ideias de outras pessoas sem filtrá-las e pensá-las. Filosofar é produzir subjetividades, claro, a partir de uma compreensão e da sua posição prévia, visão prévia, concepção prévia. E é isso que Dante Galeffi (2001) diz: é preciso se apropriar dos textos, vídeos, imagens propostas para, simplesmente, não dizer asneiras e sem-sentido. É preciso dar-se conta do que vejo, escuto, leio, vivo, isto é, a posição prévia. Uma vez feito isso, apropriar-se daquilo que foi dito capacita-nos para avançar em interpretações e criações de sentidos singulares.

Sobre o filosofar:

> [...] Aprendemos a filosofar quando dialogamos com aqueles que produziram ou produzem filosofia. Este diálogo, em geral, ocorre pela leitura de textos escritos. Seguindo o texto do filósofo, naquilo que ele diz, aprende-se a filosofar. Isto pressupõe, entretanto, uma *disposição* ao diálogo do pensamento – pressupõe que se aprenda a pensar pelo prazer do ato. Afinal, ninguém quer aprender aquilo que não interessa. Só a disposição aberta ao acontecimento do pensar próprio e apropriado permite que se *aprenda a pensar*. Este aprender é *uma festa – a festa do pensamento*. Só enquanto festa faz sentido *aprender a pensar* (GALEFFI, 2001, p. 272).

Encontrei, lendo as palavras de Dante Galeffi, a ressonância daquilo que experimentei e pensei ao me interrogar: como fazer-aprender a filosofar? O pensar, antes de qualquer coisa, exige uma ação dialógica com o outro: ouvindo, lendo, e, nesse contato, com essas novas (re)leituras, percebemos o modo do outro pensar. Em seguida, convoca-nos a dizer como responder em um diálogo analítico silencioso comigo e, também, com outros seres-sendo.

Galeffi tem razão ao enunciar que aprender a pensar requer uma grande disposição de pensamento, mobilizado pelos signos com os quais somos atingidos e que fazem parte da constituição da nossa identidade. Pensar é um exercício atento "às coisas mesmas", minucioso, às vezes, sutil e fora de controle. Filosofar é uma aprendizagem do *sioumu* no instante em que somos atingidos, na potência do pensar próprio, porque só aprende a pensar aquele que toma os seus pensamentos e aprende a dançar/filosofar com eles como celebração, festa e alegria movido por uma vontade de mais-pensamento! Filosofar é produzir subjetivações, transgredir, fazer-inventar o mundo-com próprio e apropriadamente como obra de arte. Uma atitude aprendente radical.

Por fim, vamos levar uma percepção da prática educativa como um fazer-aprender reconhecendo a aprendizagem de si mesma como essencial, ou seja, a construída pelo aprendiz; mais do que isso, deixar que o aprendente aprenda por si mesmo. O aprender dele é invencível, a mediação não passa apenas de proposições. Que cada nova aula possa convencer a nós mesmos de que não ensinamos, tão somente mediamos o conhecimento compartilhando vivências numa produção de subjetividades.

Quem aprende é o ser-sendo por si mesmo num diálogo com uma comunidade composta por pessoas que compartilham experiências produzindo sentidos e moradas próprias de cada ser-sendo. Como o professor Erinaldo, o papel do mediador é buscar atividades, recursos, modos de apresentar os signos para que os sujeitos encontrem-nos, seja colidindo ou buscando, e produzam sentidos filosofantes como experiências da arte de aprender a pensar, citando Dante Galeffi (2005). Neste momento, permita-nos dizer: deixamos de ser o professor e nos encontramos entre os seres-sendo como um aprendente, porque mediar é um fazer-aprender a filosofar sem ocaso!

9 REFLEXÕES FINAIS

O nosso objeto de estudo é a aprendizagem filosófica, a qual buscamos compreender a partir de Dante Galeffi, em especial, para respondermos uma pergunta: como fazer-aprender filosofia na prática educativa do Ensino Médio? A intenção era responder a um apelo que emana do nosso interior como inquietação pela própria aprendizagem filosófica, no desejo de provocar significados, os quais também são sentidos da nossa vida.

A investigação filosófica encorpada com uma literatura avançou numa interação com sujeitos sociais do 2º ano do Ensino Médio para verificarmos como se movimentam as ideias preconizadas por Dante Galeffi. Lembrando que a teoria deste pesquisador está num âmbito como formador de professores de Filosofia; desse modo, pensa o objeto do fazer-aprender filosofia. O que fizemos foi interpretar uma experiência de aprendizagem, a partir das ideias de Galeffi, na perspectiva de uma compreensão poemática-pedagógica.

Em nossa imersão, tivemos acesso a diversas ideias de aprendizagem filosófica, aprendizagem numa visão alternativa oriunda de pesquisadores, os quais estão num âmbito da filosofia e filosofia e educação, diferente das experiências que refletem o sujeito do ponto de vista da psicologia como Vygotsky, Piaget e Wallon.

A diferença principal, ao nosso ver, é a aprendizagem vista numa perspectiva filosófica, ou seja, que toma a atitude filosófica como uma atitude aprendente. Nisto, apresenta-se uma desterritorialização por não se referir às correntes filosóficas com seus territórios e lecionadas nas universidades e escolas. Dante Galeffi (2017) refere-se ao filosofar como atividade formativa: um aprender a ser-sendo, como atenção “às coisas mesmas”, a si mesmo, ao outro no mundo – o *sioumu*, apresentando outra expressão para o ser-aí coexistente na coletividade.

O que muda também, como proposição, é a ênfase no verbo aprender, antes com o foco no ensinar, como se fosse possível transmitir pensamentos a serem memorizados. Isso não é fazer-aprender porque é repetição, muito menos, filosofar porque compreendemos a poemática num plano de fazer-inventar que se conecta com a criatividade própria e apropriada do ente humano.

Williams (2012, p. 84) comenta que Deleuze “[...] insiste nos aspectos criativos do pensamento, pois o papel deste é revivificar estruturas que tendem a fixidez. Ele vê a fixidez como sendo definida por representação, ou seja, uma forma de repetição do mesmo”. Sendo assim, o fazer-aprender a filosofar é compreendido no campo formativo do ser humano, como exposto logo atrás, a partir de si mesmo e suas circunstâncias significativas. É uma projeção

para diferenças pensantes dos conceitos e das cosmovisões do próprio indivíduo. Não tem que imitar, mas tomar como inspiração e seguir o fluxo condizente de criações dialógicas e singulares sempre pensantes.

Outro aspecto valioso em nosso trabalho, vislumbrado na literatura galeffiana, é a intenção do fazer-aprender filosofia. A aprendizagem filosófica no Ensino Médio não visa a formar filósofos, tão somente a propiciar aos aprendentes vivências dialógicas, reflexivas, conceituais, sendo que nos apropriamos da expressão "fabricar conceitos" de Gilles Deleuze numa fusão com a poemática-pedagógica galeffiana, compreendendo a partir de agora que é necessário fabricar conceitos de modo próprio e apropriado no plano de imanência do sujeito cognoscente.

O ser-sendo não tem que ir além dele, portanto, o importante é falar daquilo que lhe é próprio e apropriado, isto é, no horizonte do conceito do qual consiga vislumbrar – daquilo que ele é, onde está e como concebe. Mobilizados por desejos de poder-ser mais, vejamos que tudo é passagem, trânsito é – sendo – no tempo, não o tempo significando perda, falta e empobrecimento. Contudo, ressignificamo-lo, numa perspectiva galeffiana, como dádiva da vida, graça e oferecimento. Aquilo que nos chega é presente daquilo que nos é oferecido, fruto da generosidade do universo (GALEFFI, 2014).

Inspirados no ser-sendo: o ser é. O ser é sendo, trânsito, deslocamento para colher e acolher o que não se tem, senão como potência. O conceito é *sendo*, *vir-a-ser* de quem aprende a aprender. Desse modo, instauramos uma compreensão do fabricar conceitos a partir do plano do horizonte do aprendente de modo próprio e apropriado, designado por Galeffi (2001) como florescimento próprio para deixar o outro ser aquilo que ele é em si mesmo.

Observamos a necessidade de se ter atenção para perceber as categorias das juventudes no Ensino Médio, conhecer suas especificidades, suas características, suas diferenças. Uma vez feito isso, temos a condição de compreender melhor suas demandas, desejos, o que poderia ser trabalhado no currículo levando em conta suas subjetividades e intenções. É preciso conhecer o jovem do Ensino Médio para instaurar um filosofar dialógico com eles.

Aquele que deseja ser professor de filosofia, primeiro, deve aprender a filosofar por si mesmo e/ou aprender a filosofar com os jovens, numa atitude filosófica pautada numa atitude aprendente, dialógica, não para que eles imitem, entretanto, para que, vendo-o filosofar e dialogar com eles, potencializem o signo do filosofar como tocha queimando no coração cada vez mais ardente, própria e inventiva.

A prática educativa não é um ensinar, mas a arte do fazer-aprender como obra de arte, uma mediação do conhecimento movida pelo desejo de provocar o ser-sendo para que

aprenda a pensar lendo/vendo, dialogando, escrevendo e pensando. Galeffi (2001) preconiza o aprender a ser-sendo como aprender a ler, a falar, a escrever e a pensar, signos essenciais na educação básica para a formação dos "luzentes".

No que se refere à prática educativa, notamos a contribuição por meio de recursos didáticos, dinâmicas e interação com os seres-sendo. Todas essas ações são valiosas porque se originam de uma prática ativa com a intenção de proporcionar novidades, atrativos e meios eficientes para o fazer-aprender a filosofar, por meio de exercícios de escrita, colóquios na sala de aula, seminários para estimular a argumentação; além disso, sempre que possível, utiliza recursos audiovisuais e sugere pesquisas na internet, *YouTube*, *Google*, entre outros.

Outro aspecto é pautar a aprendizagem como conhecimento de si mesmo e dos outros no mundo; de acordo com o Professor Erinaldo, "textos mostrando a situação real da vida diária", ainda "usando conteúdos relacionados com situações do dia a dia". Isso revela uma prática educativa coerente com a realidade do ser-sendo, inclusive Galeffi (2001) sugere o aprender a filosofar a partir dos acontecimentos significativos.

Do ponto de vista dos seres-sendo, aprendem com a leitura pelo livro didático, *Google*, fazendo anotações e grifando as partes mais importantes do livro, audiovisuais, como *YouTube*, para complementar ou aprofundar conteúdos, nos diálogos com o professor e com a turma, reflexões pessoais e esclarecendo dúvidas com o professor.

A poemática-pedagógica propõe uma aprendizagem própria, inventiva e autônoma como um fazer-aprender conectado com a dimensão estética para provocar o ser-sendo a ir diretamente "às coisas mesmas" de forma autêntica, porque só a referência racional pode enganar o sujeito do próprio conhecimento. A arte contribui para o acesso a realidades particulares do ser-sendo, fazendo emergir da consciência pensamentos, emoções e desejos, os quais marcam a singularidade.

Como conclusão, refletimos: para que vai servir tudo isso que escrevemos sobre a poemática-pedagógica? Primeiro, serviu como exercício de autoconhecimento, superação dos desafios com perseverança, bem como uma autoformação como fazer-aprender a filosofar refletindo aspectos vitais da formação filosófica no Ensino Médio.

A presente dissertação, *A aprendizagem filosófica no Ensino Médio*, tem o potencial de refletir sobre o problema da aprendizagem filosófica como uma atitude aprendente própria e apropriada pelo ser-sendo no mundo com os outros. É um oferecimento a todos aqueles que se interessam pelo genuíno filosofar e refletir sobre a prática educativa, a mediação da aprendizagem como fazer-aprender a filosofar próprio, apropriado e inventivamente.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. 2. ed. Rio de janeiro: Graal, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 2002.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires Martins. **Filosofando, introdução à filosofia**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

ARROYO, Miguel G. Repensar o Ensino Médio: Por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e Ensino Médio.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

BARROS, Fernando R. de Moraes. **Estética filosófica para o ensino médio**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BITTERNCOURT, J. **A Base Nacional Comum Curricular**: uma análise a partir do ciclo de políticas. In: Congresso Nacional de Educação: EDUCERE, 8., 2017. **Anais [...]** Curitiba, 2017. p. 553-569.

BORNHEIM, Gerd A. **Introdução ao filosofar**: o pensamento filosófico em bases existenciais. São Paulo: Globo, 2001.

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum**. 2017.

CAMARGO, Marculino. **Filosofia do conhecimento e ensino-aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. Base Nacional Curricular: reflexões sobre autonomia escolar e Projeto Político-Pedagógico. **RBPAE,** v. 33, n. 2, p. 323-336, maio/ago. 2017.

CARNEIRO, Silvio; LINDBERG, Christian. **BNCC**: A experiência fragmentada do saber e o ensino de Filosofia. 2017. Disponível em: http://anpof.org/portal/index.php/es-ES/artigos-em-destaque/1582-bncc-a-experiencia-fragmentada-do-saber-e-o-ensino-de-filosofia-2. Acesso em: 06 fev. 2019.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia** como problema filosófico. Tradução: Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CESTARI, Luiz Artur dos Santos. Individualidade e formação humana: argumentos em favor da educação como um campo próprio de saber. **Educação**, v. 35, n. 2, p. 217-224, 2012.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.

COTRIM, Gilberto e FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de Filosofia**. – 4ª. São Paulo, Saraiva, 2016.

DANTAS, Jéferson Silveira. **O Ensino Médio em disputa e as implicações da BNCC**. Universidade e Sociedade, Brasília, DF, p. 106-115, jan. 2018.

DAYRELL, Juarez. **A escola faz as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Revista Educação & Juventude. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1111, out. 2007.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução: Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução: Antonio Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **O que é filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche educador**. São Paulo: Scipione, 2003.

DUARTE, Juciara Rodrigues Rocha; CESTARI, Luiz Artur dos Santos. Cartografia: metodologia de pesquisa em currículo com filosofia da diferença. In: SEMINÁRIO GEPRÁXIS, 2017. **Anais** [...] Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 6, n. 6, p 2148-2166, 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Os jovens do Ensino Médio e suas representações. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 167-183, mar. 2001.

GALEFFI, Dante Augusto. O que é isto – a fenomenologia de Husserl? **Ideação**, Feira de Santana, n. 5, p. 13-36, jan./jun. 2000.

GALEFFI, Dante Augusto. **O ser-sendo da filosofia**. Uma compreensão poemático-pedagógica para o fazer-aprender Filosofia. Salvador: EDUFBA, 2001.

GALEFFI, Dante Augusto. Educação e filosofia: o filosofar como atividade formativa transdisciplinar na educação básica – considerações polilógicas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 39, p. 41-54, jan./jun. 2003a.

GALEFFI, Dante Augusto. **Filosofar e educar**: inquietações pensantes. Salvador: Quarteto, 2003b.

GALEFFI, Dante Augusto. Fazer-aprender filosofia: o que é isto? Considerações acerca do como se pode e do como se deve ensinar filosofia a iniciantes. In: EPPEN – ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 17,. 2005. **Anais** [...] Belém, 2005.

GALEFFI, Dante Augusto. Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o

aprender a ser o que se é propriamente. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 77, p. 97-111, jun. 2007.

GALEFFI, Dante Augusto. O diálogo na formação transdisciplinar do educador-filósofo. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, jan./jun. 2008.

GALEFFI, Dante Augusto. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

GALEFFI, Dante Augusto. Po(éticas) da formação: estética e ética na trans-formação humana emergente. Divertimento poético polilógico. In: PIMENTEL, Álamo; GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto Sidnei. **Po(éticas) da formação**: experimentações éticas e estéticas no acontecer formacional. Salvador: EDUFBA, 2012.

GALEFFI, Dante Augusto. Por que ensinar filosofia hoje? In: SIMPÓSIO ESTADUAL SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA, 2., 2013. Apresentação. **Anais** [...] UERN, 2013.

GALEFFI, Dante Augusto. Criatividade como transformatividade humana própria e apropriada. In: GALEFFI, Dante Augusto; MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Criação e devir em formação mais-vida na educação**. Salvador: EDUFBA, 2014.

GALEFFI, Dante Augusto. **Didática filosófica mínima**. Salvador: Quarteto, 2017.

GALLO, Sílvio. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. **Educação**, v. 35, n. 2, p. 229-244, 2010.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia** – uma didática para o ensino médio. Campinas: Papiros, 2012a.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO, 2012. Apresentação. **Anais** [...] Florianópolis: COEB, 2012b. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf Acesso em: 17 fev. 2019.

GALLO, Sílvio. Deleuze & a Educação. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017.

GALLO, Sílvio E GENIS, Andrea Díaz. Filosofia da educação, exercícios espirituais e arte da existência. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 95-114, jul. de 2015, out. 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular** – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. 5ª ed. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

MACEDO, Elizabeth. A base é a base. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento** – pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: 2014.

MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio F. B; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Tradução Eloá Jacobina. 19ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire. Currículo: um instrumento educacional, social e cultural. **Revista Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 8, n. 24, p. 535-548, maio/ago. 2008.

PECOTCHE, Carlos Bernardo González. **Curso de iniciação logosófica**. 18. ed. Tradução: José Dalmy silva Gama. São Paulo: Logosófica, 2009.

PINTO, Sandra Coelho Moreira; ARANHA, Alexandre Franco. O currículo como instrumento de coesão social: Revisão da teoria e avaliação da prática. **Poiésis**, Tubarão. Número Especial: equidade e coesão social na educação superior: problemáticas e perspectivas, p. 216-237, 2012.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Fundamental. **Signo,** Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, p. 13-23, set./dez. 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

ROMÃO, José Eustáquio. **Pedagogias de Paulo Freire.** Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n. 2, p. 8-22, jul./dez. 2008.

SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araujo de. O “lugar” da filosofia no Ensino Médio. **Saberes**, Natal, RN, v. 1, n.6, fev. 2011.

SANTOS, Stella Rodrigues dos. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Salvador/Bahia: Editora da UNEB, 2003. (Resenha).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SOARES, Sandra Regina; MORAIS, Edmilson de Sena. Diário de leitura: espaço dialógico-dialético-reflexivo no processo de construção do conhecimento. In: SOARES, Sandra Regina (org.). **Formação do professor**: reiventando as práticas. 1. ed. Salvador: Ed. Uneb, 2012. p. 9-193.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Tradução: Acumen Publishing. Petrópolis: Vozes, 2012.