

**ATELIÊ FILOSÓFICO: dispositivo de pesquisa-formação no ensino de filosofia com estudantes universitários***PHILOSOPHICAL WORKSHOP: research-training device in the teaching of philosophy with university students*Alexsandro da Silva Marques<sup>1</sup> - UNEB **RESUMO**

Este artigo investiga a percepção de estudantes de licenciatura sobre o Ateliê Filosófico como um dispositivo formativo no campo da extensão universitária, analisando suas implicações para o ensino e a aprendizagem de filosofia na formação docente. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo para a produção de informações. Os dados foram examinados a partir da análise temática (Bardin, 1977) e interpretados sob a lente da hermenêutica intercrítica (Gadamer, 2005). Os resultados revelam que o Ateliê Filosófico se estabelece como um espaço de experimentação e construção coletiva do conhecimento, promovendo uma dinâmica sensível e criativa por meio de processos auto-eco-organizadores. Nesse contexto, a filosofia ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e se torna um meio para reflexões transversais, favorecendo processos de subjetivação, autoconhecimento e aprofundamento de saberes específicos. Ao tensionar as práticas tradicionais de ensino, o ateliê se apresenta como uma alternativa potente para a formação docente, estimulando a autonomia intelectual e a criação de novos modos de pensar e experienciar a filosofia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem filosófica; Ensino de filosofia; Ateliê filosófico**ABSTRACT**

This article investigates the perception of undergraduate students regarding the Philosophical Atelier as a formative device within the field of university extension, analyzing its implications for the teaching and learning of philosophy in teacher education. The research follows a qualitative approach, utilizing semi-structured interviews and content analysis for data collection. The data were examined using thematic analysis (Bardin, 1977) and interpreted through the lens of intercritical hermeneutics (Gadamer, 2005). The results indicate that the Philosophical Atelier establishes itself as a space for experimentation and collective knowledge construction, fostering a sensitive and creative dynamic through self-eco-organizing processes. In this context, philosophy transcends the mere transmission of content and becomes a means for cross-cutting reflections, encouraging processes of subjectivation, self-awareness, and deepening of specific knowledge. By challenging traditional teaching practices, the atelier emerges as a powerful alternative for teacher education, stimulating intellectual autonomy and the creation of new ways of thinking and experiencing philosophy.

**KEYWORDS:** Philosophical learning; Teaching of philosophy; Philosophical workshop

<sup>1</sup> Doutor em Difusão do Conhecimento pela UFBA. Professor substituto da UNEB. E-mail: [alexsandromarques@uneb.br](mailto:alexsandromarques@uneb.br).

## INTRODUÇÃO

Este estudo investiga as percepções de estudantes de licenciatura sobre sua participação em um projeto de extensão em filosofia, examinando suas implicações para a pesquisa-formação de professores e o desenvolvimento da aprendizagem filosófica. A pesquisa analisa seis entrevistas semiestruturadas, buscando compreender as experiências vividas pelos participantes no Ateliê Filosófico.

O debate sobre o ensino de filosofia e a formação docente na área estão intimamente interligados, pois é essencial considerar o papel do docente na condução dessa atividade para legitimar o ensino. Todavia, é pertinente lançarmos algumas questões: Existe uma filosofia apropriada na formação de professores(as) em nosso país? Qual papel atribuído à filosofia na formação de professores(as) a partir do dispositivo Ateliê Filosófico? O que se espera que o outro aprenda quando se ensina filosofia?

Pensar nas questões levantadas é retornar a um período significativo da história recente do Brasil, no qual a reflexão sobre o ensino de filosofia estava centrada na obrigatoriedade dessa disciplina nos currículos escolares. Esse período foi marcado por um movimento pendular entre sua inclusão e exclusão, como indicam diversos pesquisadores, tais como Favaretto (1993), Gallo; Kohan (2000), Palácios (2004), Rocha (2008), entre outros. Contudo, com a lei nº 11.684/08, que altera o artigo 36 da LDB 9.394/96 e fortalece o parecer CNE n.º 38/2006, foi estabelecida a inclusão obrigatória das disciplinas de filosofia e sociologia no currículo do Ensino Médio.

Atualmente, há preocupações em relação à reforma curricular do novo Ensino Médio, especialmente após a promulgação da Lei nº 14.945/2024, que amplia a carga horária para a formação humanística e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/2017. Esta última havia reduzido a presença da Filosofia nos currículos estaduais ou redirecionado seu ensino conforme novos parâmetros do Novo Ensino Médio (Lindeberg, 2022). Acredita-se que uma maneira de garantir a importância da filosofia é através de uma formação consistente dos professores da área e da implementação de projetos e dispositivos que assegurem sua presença no currículo escolar da educação básica e do ensino superior. Conforme as pesquisas de Marques (2024), Velasco (2022; 2019), é necessário refletir sobre qual filosofia estamos aplicando e qual(is) filosofia ensinar, para quem e com qual propósito, tema este que tem sido objeto de pesquisas e debates no Brasil.

A essência intrínseca da filosofia reside em sua pluriversalidade (Ramos, 2011), amalgamando uma diversidade de concepções e correntes filosóficas. Tal complexidade impõe desafios aos docentes do ensino médio, confrontados com questões recorrentes sobre o significado e a utilidade da disciplina. Lindeberg (2022) salienta a importância de contemplar a multiplicidade e a heterogeneidade dos diversos atores envolvidos na prática filosófica: desde os formadores de professores até os jovens alunos, muitos dos quais já foram expostos a diferentes visões sobre a filosofia, sejam elas elogiosas ou depreciativas.

Neste cenário, as diretrizes educacionais nacionais preconizam que os cursos de formação devem garantir aos estudantes uma base consistente em filosofia e buscar a integração entre teoria e prática em todas as disciplinas filosóficas e pedagógicas. Isso demanda uma compreensão ampla da realidade do ensino de filosofia e o seu *modus operandi* na formação de professores. Este texto descreve e analisa uma experiência realizada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, onde foi implementada uma abordagem formativa na extensão universitária através do dispositivo Ateliê Filosófico. Ativo de 2019 a 2022, este dispositivo de formação descortinou perspectivas e orientações fundamentadas em princípios éticos, estéticos

e epistemológicos, visando tensionar práticas pedagógicas criativa e inovadoras na formação inicial de professores em seus processos de pesquisa-formação e aprendizagem filosófica.

## DINAMICA ESTRUTURANTE DO ATELIE FILOSÓFICO

O Ateliê Filosófico constitui-se como uma proposição filosófico-pedagógica de pesquisa-formação, voltada à mobilização de conteúdos e saberes pedagógicos no ensino de filosofia na formação de professores. Concebido inicialmente como um projeto de extensão, expande sua atuação para além das 40 horas de curso e práticas pedagógicas, estruturando-se como um espaço formativo que amplia as possibilidades de aprendizagem. Suas primeiras experiências no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) consolidam-no como um meio de formação transdisciplinar, promovendo um processo singular de descolonização do conhecimento e das práticas pedagógicas. O Ateliê Filosófico acolhe estudantes de diversos cursos de licenciatura, incluindo Pedagogia, Filosofia, Educação Física e Matemática. Essa diversidade resulta em uma ampla gama de níveis de experiência com a filosofia em seus respectivos currículos, bem como variações nos graus de intensidade de suas experiências e contextos. Além disso, o ateliê busca valorizar diversas formas de expressão e pensamento, respeitando as diferenças individuais.

O trabalho de Delory-Momberger (2014) serviu de referência ao destacar, em sua pesquisa sobre ateliês biográficos de projeto, a importância da construção da experiência do indivíduo e da história de vida como elementos estruturantes no processo formativo. Esses ateliês não se orientam para o desenvolvimento pessoal ou as práticas terapêuticas, mas constituem um dispositivo pedagógico, no qual a objetivação das produções individuais e o trabalho coletivo favorecem o distanciamento crítico e a socialização. A formalização de contratos, protocolos e a criação de situações específicas desempenha um papel central, pois permite a articulação entre a trajetória formativa e a elaboração de um projeto de formação. Os ateliês biográficos de projeto evidenciam que a eficácia dos procedimentos formativos ancorados em histórias de vida está diretamente associada ao caráter coletivo e interativo da atividade biográfica, que amplia as possibilidades de reflexão e organização das experiências formativas.

Embora dialogando com essa perspectiva, o Ateliê Filosófico não assume integralmente essas características, uma vez que a história de vida não constitui o eixo central de sua metodologia de pesquisa. Enquanto dispositivo formacional, sua abordagem enfatiza a dimensão filosófica transdisciplinar, configurando-se como um espaço que potencializa a criação de possibilidades, o desenvolvimento da criatividade e a construção da autonomia no processo formativo. A origem do termo “ateliê”, do francês “atelier”, denota um local de criação e trabalho artesanal, onde é possível manipular, experimentar e produzir diferentes formas de arte. Portanto, a escolha da ênfase no “ateliê”, aliada à dimensão filosófica, sugere um processo de criação de novos mundos para além da repetição, abrindo espaço para a diversidade. A dimensão filosófica desempenha um papel fundamental na delimitação e no agenciamento no âmbito do ateliê, como um campo de aprendizagem de si mesmo e em conjunto com outros aprendizados e sujeitos.

O Ateliê Filosófico se constitui como um dispositivo de pesquisa-formação, um espaço de articulação entre saberes, práticas e subjetividades no ensino de filosofia. Conforme Deleuze

(1990), um dispositivo não é um sistema fixo, mas um conjunto multilinear de forças e processos, no qual diferentes elementos interagem de forma dinâmica, criando possibilidades de aprendizado e subjetivação. No Ateliê, essa multilinearidade se manifesta na relação entre teoria, experiência, diálogo e prática pedagógica, promovendo um ensino de filosofia que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos.

Como dispositivo de formação, o ateliê filosófico não pode ser compreendido apenas como um método pedagógico ou uma estrutura fixa de ensino. Ele opera como um campo dinâmico de articulação entre saberes, práticas e subjetividades, onde diferentes forças e relações se entrelaçam para produzir formas específicas de aprendizagem. Nesse sentido, um dispositivo não apenas organiza conteúdos ou define procedimentos didáticos, mas condiciona modos de pensar, de perceber e de experienciar a formação. Seu funcionamento se dá por meio da emergência de processos não lineares, nos quais os sujeitos não são apenas receptores de conhecimento, mas participantes ativos na construção de si e do coletivo.

A formação filosófica no Ateliê articula-se como um processo de subjetivação e invenção, no qual a experiência pedagógica se estrutura a partir da interseção entre linguagem, corporeidade e pensamento. Longe de se limitar à mera transmissão de conceitos, o dispositivo fomenta a construção coletiva do conhecimento, valorizando a diversidade de percursos e sensibilidades. Assim, o Ateliê Filosófico não se restringe a um percurso acadêmico convencional, mas instaura um ambiente formativo que possibilita a filosofia como prática de criação, reelaboração de saberes e constituição de novas formas de experiência.

O ateliê tem uma metodologia fundamentada na compreensão poemático-pedagógica, onde a arte de aprender se entrelaça com o movimento existencial do ser-sendo (Galeffi, 2001). A noção de ser-sendo remete à experiência formativa enquanto devir, ou seja, um percurso de transformação contínua que não se submete a esquemas fixos, mas que emerge na relação dinâmica entre o pensamento, a sensibilidade e a ação. A mediação didática se apresenta como uma criação que abarca saberes técnico, artístico, filosófico e científico, colocando a singularidade de cada aprendiz no centro do processo educacional. Priorizando o diálogo e a diversidade de perspectivas, busca-se propiciar o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo por meio da interação direta com o mundo vivido.

A disposição aprendiz no ateliê filosófico prioriza o diálogo, a diversidade de perspectivas e a mobilização de saberes filosófico-pedagógicos, fomentando o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo por meio da interação direta com o mundo vivido. Conforme Cerletti (2020), os saberes e práticas derivados dos conteúdos filosóficos históricos não são o fim nem a garantia do aprendizado filosófico, mas sim uma condição de possibilidade. Esta condição, abrangendo dimensões metodológicas, éticas, estéticas, poéticas, epistemológicas e políticas, é tensionada pelo ateliê para superar as limitações tradicionais da educação, promovendo uma conexão entre o aprendiz e o mundo, respeitando e valorizando a diversidade da experiência humana. Isso implica na proposição de um caminho construtivo para que todos possam vivenciar a própria aprendizagem de forma radical, com a máxima atenção ao presente acontecimento.

Galeffi (2017a) enfatiza a necessidade de uma educação filosófica básica para todos, não apenas para aqueles que buscam uma carreira na filosofia. Essa abordagem é um passo importante para superar os obstáculos que contribuem para uma sensação de impotência, os quais tendem a restringir o potencial humano em formas de existência alienadas e insatisfatórias. Isso sugere a viabilidade de um dispositivo formacional sensível ao presente, ao cuidado ambiental, aos valores espirituais e à condição humana planetária.

O aprendizado da filosofia se transforma em um ato de filosofar radical, caracterizado

pela abertura do ser-sendo-com-outro-no-mundo, uma “atitude aprendente radical” (Galeffi, 2017a, p. 26). O enfoque poemático-pedagógico opera como um meio criativo e compreensivo tanto para a prática pedagógica quanto para a investigação filosófica, abrindo-se aos sujeitos em formação. Dessa perspectiva, a necessidade de recursos formativos que sustentem essa postura aprendente exige um comprometimento com a escuta atenta ao si, ao outro e ao mundo, conceito que Galeffi (2017a, p. 26) denomina *sioumu*. Esse termo redefine a noção de existência ao enfatizar a interdependência entre subjetividade e coletividade, deslocando o olhar para a experiência compartilhada como condição essencial do aprendizado.

No contexto do Ateliê Filosófico, as emoções e os sentimentos são reconhecidos como elementos significativos no ambiente relacional da formação de vida, auxiliando na definição do significado das ações e na conexão das diversas dimensões da existência humana (Moraes, 2018). Nesse sentido, o aprendente é colocado como o ponto central da atividade no Ateliê, destacando uma existencialidade constantemente em processo de construção e buscando experienciar os processos existenciais e formativos envolvidos na aprendizagem filosófica crítica e ética.

Desenvolvido a partir de oficinas experimentais de filosofia, o Ateliê Filosófico utiliza temáticas voltadas à educação e formação de educadores, tendo como fundamentos teóricos perspectivas que modelam abordagens inter-transdisciplinar no contexto da educação e do pensamento filosófico. As oficinas são estruturadas com base em um planejamento que organiza temáticas em quatro eixos imersivos, proporcionando imersões na prática do aprender filosofia na formação de professores: Eixo I: *Sentir pensar os fundamentos* - Este eixo aborda conceitos básicos e a dinâmica geral do projeto, visando a compreensão dos marcos referenciais; Eixo II: *Sentipensar a arte de aprender* - Aqui, os participantes têm a oportunidade de analisar os condicionamentos que podem dificultar a aprendizagem de si mesmos; Eixo III: *Sentipensar a arte de viver* - Este eixo concentra-se nos processos de aprendizagem de si mesmos em diálogo com princípios filosóficos, considerando o corpo sensível do sujeito em formação; Eixo IV: *Sentipensar compartilhado* - Neste eixo, os participantes são incentivados a compartilhar suas experiências singulares e reflexões sobre o processo de aprendizagem, contribuindo para uma avaliação conjunta do progresso alcançado.

Entre esses pilares teóricos destacam-se a teoriação polilógica (Galeffi, 2001; 2017b), que enfatiza o diálogo e a interação entre diferentes lógicas e perspectivas; a pedagogia do autoconhecimento (Soares, 2007), que valoriza a reflexão pessoal e a autoconsciência; o pensamento ecossistêmico (Moraes, 2004) em consonância com a abordagem transdisciplinar (Nicolescu, 1999), reconhecendo a interconexão entre todos os elementos de um sistema; a perspectiva de formação centrada no aprendente (Josso, 2004), que enfatiza a experiência e o protagonismo do estudante; e a análise cognitiva polilógica (Fróes Burhan, 2012), que valoriza a diversidade de abordagens cognitivas e a interação entre diferentes sistemas de representação de pensamento. Esses fundamentos teóricos inspiram as práticas de pesquisa-formação no Ateliê Filosófico, ao promover uma educação filosófica integrada com aspectos da vida cotidiana, sensibilidade, afetos e criatividade

## PERCURSOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, utiliza a entrevista semiestruturada como instrumento para a produção de informações, valorizando as narrativas dos sujeitos em formação. A análise dos dados segue a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), enquanto o processo interpretativo é orientado pela hermenêutica intercrítica. Uma característica comum

a todas as formas de hermenêutica é que o sentido a ser compreendido se completa apenas na interpretação (Gadamer, 2005, p. 436). Isso implica em abordar um texto considerando a experiência de espanto que ele nos causa, reconhecendo as variações no uso da linguagem e contextualizando-as historicamente, a fim de desconstruir preconceitos e repensá-los em um novo contexto. A hermenêutica como abordagem metodológica requer uma leitura discursiva, crítica e compreensiva da realidade, reconhecendo os dilemas e conflitos inerentes às interpretações estabelecidas.

Uma carta-convite foi enviada por e-mail a todos os estudantes e foi recebida apenas o aceite de seis estudantes cursistas com interesse em participar da pesquisa. Os pseudônimos “Estudantes”, escritos na forma extensa seguido da numeração de 1 a 6, são referidos para garantir o anonimato dos participantes. Todos os aspectos éticos foram garantidos e os estudantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A partir das entrevista semiestruturadas compreende-se a linguagem oral, estruturada por uma gramática, e as palavras polissêmicas formadas por vivências e significados histórico-culturais. A partir das falas dos estudantes, analisou-se e interpretou-se os significados associados à filosofia e à experiência do estudantes no contexto do Ateliê Filosófico, a partir de suas próprias vivências como aprendentes. Desse modo, A reflexão sobre a perspectiva orientadora da análise levanta questões importantes, das quais precisamos está sempre atentos, conforme destaca Gatti (2012, p. 59): “O que está sendo negligenciado por ser considerado irrelevante? O que está sendo deixado de lado? O que a abordagem analítica não abarca?” Gatti (2012) enfatiza a importância de manter uma postura crítica e vigilante em relação às formas de perceber e interpretar os fenômenos em qualquer perspectiva teórico-metodológica.

Durante o processo de análise, surgiram oportunidades para reexaminar e reavaliar a experiência no Ateliê Filosófico, promovendo momentos de transformação pessoal e profissional. A partir da análise da organização das informações, emergiram de forma sistemática subconjuntos de informações, contribuindo para uma estrutura mais coesa e organizada do corpus analítico, abordando aspectos como a relação com o corpo, a escuta, a linguagem, a ambivalência do silêncio, a transição dos estereótipos filosóficos para os aprendizados filosóficos

## A EXPERIÊNCIA DO SENSÍVEL COM O CORPO

A relação com o corpo surge como um elemento central no processo de aprendizagem e formação, promovendo uma maior consciência e articulação entre a experiência interna e suas dinâmicas. Nas entrevistas realizadas, evidencia-se o corpo como um meio de conhecimento e expressão, estabelecendo conexões profundas com memórias, narrativas e convicções individuais. Conforme destaca Santos (2019, p. 237), “o ato de conhecer é uma atividade corpórea”, reafirmando a indissociabilidade entre pensamento, percepção e corporeidade no processo formativo.

Nos depoimentos apresentados pelos estudantes, o corpo surge como uma dimensão sensível, um processo íntimo de experiências desenvolvidas nas relações com o autoconhecimento e compreensão do mundo. De acordo com Bois e Autry (2007), o contato direto com o corpo estabelece uma nova forma de interação consigo mesmo, gerando

diferentes formas de conhecimento, com o sujeito desempenhando um papel ativo na busca e na construção do saber. Os estudantes reforçam essa ideia ao ressaltar que:

À medida que participava dos encontros, eu começava a perceber uma conexão mais profunda com as minhas ações, meu modo de existir no mundo e até mesmo os movimentos do meu próprio corpo. É curioso como, ao prestar atenção em mim mesma, comecei a perceber certos movimentos internos, que vão além das atividades físicas externas. Parece estranho, mas percebi que o corpo também se movimenta com os pensamentos e vice-versa. Por exemplo, eu costumava pensar que minha respiração era algo automático e natural, até que percebi que ela estava condicionada e muitas vezes acelerada. Antes, minha atenção estava voltada para o exterior, mas agora aprendi a olhar para dentro e sentir esses movimentos internos que ocorrem de forma diferente do habitual. É como se agora eu tivesse consciência de que tenho consciência, tanto do meu corpo quanto dos meus pensamentos e do meu estado psicológico. (Estudante 1).

Hoje consigo prestar mais atenção em mim mesma, em meu corpo e em tudo o que me afeta, agita ou incomoda. A prática da meditação me ajudou a perceber meu corpo de forma mais intensa e íntima. Através dos movimentos realizados nas práticas de meditação corporal, aprendi a direcionar minha atenção para as sensações do meu corpo, o que me faz estar mais presente, mais atenta a mim mesma. Isso me torna mais consciente e confiante em relação aos meus pensamentos, entendendo como eles surgem e como posso lidar com eles. (Estudante 3).

A relação do indivíduo consigo mesmo abre espaço para novas dinâmicas relacionais, como destacado pelo depoimento do Estudante 1, que descreve a sensação de conexão ao perceber seu corpo e a relação entre pensar e sentir. Além disso, a Estudante 3 resalta a importância da prática de meditação corporal no Ateliê Filosófico, que a ajudou a focar no movimento do corpo, estar presente no momento e consciente de seus pensamentos e reações.

O corpo é permeado por histórias, memórias e crenças que influenciam e moldam a forma como nos expressamos e nos relacionamos com o mundo ao nosso redor. Quando certos processos não são compreendidos ou amadurecidos, podem criar obstáculos para o fluxo da vida, prejudicando a comunicação e a expressão emocional. O corpo se torna uma extensão do processo de autoconhecimento do sujeito, servindo como um ponto de conexão com sua própria identidade. Essas questões são cruciais para analisar as experiências vivenciadas no Ateliê Filosófico e a influência filosófica na formação de professores, promovendo uma abordagem holística e multilateral. Percebe-se a importância de pesquisar novos horizontes, que representam oportunidades para adotar abordagens alternativas no processo educacional filosófico.

Dessa forma, ao considerar a estrutura acadêmica da filosofia, torna-se imperativo criar estratégias e pontos de ruptura para o diálogo com outras áreas do conhecimento que não são tradicionalmente incluídas no currículo como referencial teórico. Um exemplo é a importância de reconhecer o corpo como uma potência na construção do conhecimento epistêmico, desafiando a hegemonia da “morte epistêmica” imposta pela colonialidade, que marginaliza diferentes formas de saber e produzir conhecimento.

Reconhecer a vida como um território de conhecimento epistêmico implica destacar o papel do corpo como uma fonte central e articuladora. É essencial enfatizar a existência

psicossomática de cada educador, que mobiliza alternativas epistêmicas desafiadoras dos paradigmas disciplinares e filosóficos estabelecidos, por meio de uma diversidade de saberes, representações e formações. No entanto, essa existencialidade também carrega as marcas das cicatrizes coloniais, que resultam em repressão, exclusão e hierarquização de narrativas, marginalizando corpos considerados dissidentes (mulheres e homens negros, transsexuais, LGBTQIA+, indígenas), perpetuando a naturalização de estruturas que os excluem e os silenciam em diversos espaços.

## A EXPERIÊNCIA DA ESCUTA

A prática da escuta engloba uma questão de grande complexidade e importância. Em termos de complexidade, refere-se às dificuldades de abrir-se ao outro em sua linguagem oral e corporal, pois escutar demanda atenção e intencionalidade em relação a algo que atrai nosso campo auditivo e perceptivo. Escutar não se resume a captações de manifestações sonoras, mas implica acessar sentidos e significados carregados de importância e significância para aquele que se dispõe a prestar atenção. A capacidade de escuta é também a porta de entrada para o diálogo filosófico, pois sem ela o diálogo se reduz a um monólogo egocêntrico, sem a contraposição e interpelação daquele que escuta. Em consonância com essa condição de escuta, há a distinção entre uma escuta silenciada, marcada pela subalternidade e omissão, e uma escuta atenta, que busca “reduzir a desigualdade do ouvido subalterno” (Santos, 2019, p. 255). Considerando que todo ato de filosofar tem início na escuta, como a experiência do que se manifesta através do pensamento e como uma “disposição para o desvelamento do ente em sua totalidade” (Galeffi, 2017a, p. 25), as falas dos estudantes evidenciam cinco dimensões fundamentais da escuta no processo formativo.:

Para mim, o ateliê não se assemelha a uma terapia, mas foi como se estivesse em um processo de escuta ativa. Sentia que minhas contribuições eram valorizadas, assim como as dos colegas, ao compartilhar suas percepções sobre os temas propostos. Isso me deu confiança para expressar como eu estava compreendendo o que era discutido, relacionando-o com minha própria experiência e entendimento. (Estudante 1).

Estou aprendendo a me escutar, a me sentir. Acredito que aprender a se ouvir é fundamental para poder escutar o colega ao lado, entender o que ele pensa e como pensa. Primeiro, preciso saber me ouvir, e percebo que isso não se resume apenas a perceber o que afeta meu corpo, como movimento e estímulos físicos, mas também como as palavras, pensamentos, gestos e comportamentos do outro se relacionam comigo, me afetam, me motivam ou me oprimem. Não é uma tarefa fácil! É um processo diário de hábito e aprendizado, semelhante à meditação, onde desenvolvemos nossa autoescuta. No começo, tive dificuldade em me ouvir, e percebi que também não tinha paciência para ouvir o outro. Talvez seja essa necessidade de saber me ouvir que eu tenha começado a entender. (Estudante 4).

[...] Foi necessário que eu aprendesse a ouvir a mim mesma, a me escutar, a compreender como penso e por que penso da forma como penso. Em muitos momentos, parecia que eu estava surda para mim mesma. Quando você não se escuta, não percebe o ritmo que ecoa dentro de si, e então tudo que vem de fora, qualquer coisa que pareça ser verdade - seja uma leitura, um



pensamento ou o argumento de um colega - é aceito como algo definitivo, verdadeiro [...] e isso vai se tornando natural dentro de nós, sem percebermos que é algo externo, e muitas vezes vai contra nosso verdadeiro modo de pensar, de sentir... (Estudante 5).

A *escuta como experiência formativa* manifesta-se nos relatos dos estudantes ao descreverem o Ateliê Filosófico como um espaço de interlocução ativa, onde suas vozes foram reconhecidas e valorizadas. A *autoescuta como condição para a compreensão* evidencia a necessidade de atenção ao próprio pensamento antes de acolher e interpretar o discurso do outro. A *escuta como vetor da autonomia intelectual* surge na percepção de que a ausência de atenção ao próprio processo reflexivo pode resultar na assimilação acrítica de discursos externos. A *escuta como fundamento das relações interpessoais* aparece no reconhecimento do Ateliê Filosófico como um espaço dialógico, no qual a multiplicidade de vozes fortalece a formação coletiva. Por fim, a *escuta como insurgência epistêmica* torna-se visível no momento em que os estudantes passam a interrogar saberes instituídos, mobilizando novas possibilidades de pensamento e produção de conhecimento.

Essas cinco dimensões da escuta indicam seu papel estruturante na experiência filosófica, concebida não como mera transmissão de conteúdos, mas como um exercício de abertura ao mundo, ao outro e a si mesmo. Nos relatos, a escuta é descrita como prática atencional e ética, deslocando-se da recepção passiva de discursos para um gesto ativo de apropriação e problematização do que é dito. Assim, ela não apenas amplia a capacidade de compreender, mas tensiona as relações de poder no campo do saber, permitindo a emergência de subjetividades críticas e autônomas.

O Estudante 1 relata que, embora o Ateliê Filosófico não se configure como um espaço terapêutico, a escuta ali exercida produziu um efeito de acolhimento e reconhecimento mútuo, promovendo um ambiente em que as vozes foram legitimadas. O Estudante 5 enfatiza a necessidade da autoescuta, percebendo que, em diversas ocasiões, absorveu ideias externas sem interrogação crítica, alienando-se de seu próprio processo de pensamento. Já o Estudante 4 ressalta que escutar a si mesmo antecede qualquer escuta do outro, sendo um exercício que exige constância e disposição. Ele compara essa prática à meditação, pois implica a construção de um hábito que requer esforço para sustentar uma presença atenta e um diálogo consciente consigo e com os demais.

Os depoentes destacam que aprender a se ouvir e a observar o próprio ritmo possibilita aos participantes do Ateliê Filosófico uma ressignificação de suas habilidades de abertura, relação e compreensão do ambiente. A condição de estar “alheio a si” revela uma negação do próprio sujeito no campo epistêmico. É através do processo de aprender a se escutar, observando e compreendendo-se dentro de um contexto específico, que ocorre a desnaturalização epistêmica. Isso implica na capacidade ontológica e afirmativa da existência do sujeito como produtor de conhecimento. Esse processo evidencia que a ausência de escuta resulta da subjetividade gerada por um processo de insegurança internalizada por situações intencionais e “impostas” que acabam gerando invisibilidades. Essa insegurança paralisa o desenvolvimento do processo de aprendizagem filosófica, afetando a atividade intelectual e seu progresso acadêmico. Sem considerar esses pressupostos, não se pode permitir uma coerente atitude filosófica, que requer a capacidade de agir em relação ao pensar apropriador.

Galeffi (2009) salienta que a escuta é um elemento fundante do autoconhecimento, sendo também um dos aspectos mais difíceis de alcançar, exigindo um processo de atenção livre. Krishnamurti (2000) destaca que o ato de ouvir como um processo de atenção cria o

espaço mental necessário, livre de dualidade e desvinculado de direcionamentos comparativos, julgamentos ou avaliações, “porque a mente, sendo apenas mecânica, assim como o pensamento, nunca chega a fingir o que é total, a liberdade completa” (Krishnamurti, 2000, p. 27).

Dessa forma, os relatos demonstram que a escuta, no contexto do Ateliê Filosófico, ultrapassa a dimensão comunicativa e instaura-se como um dispositivo formativo e filosófico. Ela opera como um campo de forças no qual pensamento, experiência e subjetivação se entrelaçam, modulando modos de ser, conhecer e interagir. Nesse sentido, escutar não se restringe a receber discursos, mas implica uma abertura ao acontecimento da palavra e ao movimento do pensamento, instaurando novas possibilidades de existência e compreensão.

## A AMBIVALÊNCIA DO SILÊNCIO

David Lapoujade (2014) concebe o silêncio em relação aos seus usos e funções, destacando sua interdependência essencial com a fala. Segundo o autor, é no contexto da linguagem, entre os seres falantes, que encontramos uma diversidade de silêncios. Esses silêncios incluem aquele daquele que ouve, daquele que se recusa a falar, silêncios que denotam cumplicidade, desaprovação, ameaça e descanso, além do silêncio presente nas coisas materiais, que permeia todos esses aspectos (Lapoujade, 2014, p. 152). Nos relatos dos estudantes, o silêncio aparece tanto como experiência de interiorização e escuta quanto como um desafio a ser superado na interação coletiva, como podemos observar nos relatos:

Nas oficinas, aprendi a lidar com o silêncio. Confesso que, quando estou sozinho, não gosto de ficar em silêncio, mas no ateliê era diferente, eu apreciava. Aprendi a enxergar as coisas de outra maneira, pois percebia que meus colegas também passavam por situações semelhantes ou diferentes. (Estudante 2).

O silêncio durante a meditação e os exercícios corporais me levava a um lugar muito íntimo dentro de mim. Eu sentia como se mergulhasse em um estado de silêncio completo, sem a necessidade de dizer nada, mesmo estando entre os colegas nas oficinas, que também estavam vivenciando essa experiência. (Estudante 5).

[...] No começo, eu não via muito valor nesse tipo de interação social em que compartilhávamos nossas experiências. À medida que o tempo passava, percebia que você nos incentivava a falar mais, a sair desse silêncio que às vezes se instalava. No entanto, tanto eu quanto alguns colegas tínhamos receios ou éramos tímidos, e muitas vezes ficávamos em silêncio apenas para que você nos desse a oportunidade de falar, com vergonha de nos autorizarmos a participar. É interessante como tudo isso se desenrolava. (Estudante 6).

Os relatos dos estudantes evidenciam o *silêncio como espaço de experiência e reflexão*, capaz de ampliar a percepção sobre si e sobre o outro. O Estudante 2 menciona a relação transformadora com o silêncio no Ateliê Filosófico, contrastando-o com o incômodo sentido na solidão. Nesse contexto, o silêncio não surge como vazio, mas como condição para a escuta ativa e a abertura ao mundo. O Estudante 5, por sua vez, descreve a profundidade desse silêncio nos momentos de meditação e exercícios corporais, revelando que ele não anula a

comunicação, mas possibilita um mergulho em um espaço interno, no qual a fala se torna secundária diante da intensidade da vivência.

Embora o silêncio possa ser compreendido como *território de encontro consigo mesmo*, ele também pode atuar como um obstáculo na participação ativa. O Estudante 6 ressalta a dificuldade de transpor o silêncio imposto pela timidez e pelo receio de interagir, demonstrando o silêncio como limite e potência na formação filosófica. Em certos contextos, o silêncio pode ser fruto de barreiras psicológicas e sociais que dificultam a tomada de palavra. Esse aspecto aponta para uma ambivalência do silêncio, que pode ser tanto um campo de potência quanto um dispositivo de retração e marginalização da voz.

Além da dimensão subjetiva, o silêncio pode ser compreendido como *expressão de poder e exclusão epistêmica*. Em determinados contextos, ele se manifesta como imposição, cerceando vozes e invisibilizando determinados sujeitos e saberes. A história da filosofia ocidental é marcada por silenciamentos estruturais, nos quais vozes dissidentes, especialmente aquelas de grupos historicamente marginalizados, foram relegadas à condição de não-escuta. Assim, o silêncio pode operar como instrumento de opressão, impedindo a emergência de discursos plurais e a legitimação de outras formas de conhecimento.

Por outro lado, *o silêncio também se apresenta como condição para o exercício filosófico*. Conforme Cerletti (2009), a filosofia fundamenta-se no diálogo, mas é no limiar entre o silêncio e a fala que cada sujeito decide seu engajamento na reflexão. Nesse sentido, a escuta, o corpo e o silêncio não podem ser desconsiderados no processo de aprendizagem filosófica, pois eles estruturam a relação entre o pensamento e a experiência do mundo.

Os relatos dos estudantes demonstram que o silêncio não se reduz à ausência de comunicação, mas constitui um fundante na relação entre linguagem, subjetividade e conhecimento. Seja como espaço de interiorização, seja como barreira a ser superada, ou ainda como dispositivo de exclusão epistêmica, ele influencia a forma como indivíduos se inserem no diálogo filosófico. A reflexão sobre suas múltiplas manifestações possibilita uma abordagem mais sensível na formação de aprendizes, promovendo práticas pedagógicas que valorizem não apenas a fala e a argumentação, mas também o silêncio como território de escuta, elaboração e transformação.

## A LINGUAGEM FILOSÓFICA

De acordo com Deleuze (2003), o processo de aprendizagem é intrinsecamente mediado por signos, o que implica que a aquisição de conhecimento depende da linguagem e da interação com outros seres humanos. Aprender não se resume a memorizar informações, mas envolve estabelecer uma relação dialógica e heterogênea com o conhecimento. Os signos, ao se associarem à sensibilidade, reorganizam as percepções prévias, abrindo espaço para a descoberta de novos significados e universos. Assim, a aprendizagem é um processo relacional que transcende as fronteiras do conhecido, provocando uma ampliação da consciência.

A crença em uma linguagem filosófica homogênea e estável se afasta da concepção de Galeffi (2017a), que apresenta *a língua do pensamento como interlíngua*, em constante transformação por meio das interações humanas. O pensamento filosófico emerge em múltiplas formas de expressão, incorporando diferentes línguas, culturas e modos de enunciação. O afastamento da sabedoria popular nesse processo compromete a diversidade de perspectivas que compõem os modos de existir e conhecer o mundo. Essa dinâmica se reflete nos relatos dos estudantes:

Desde que entrei na universidade, percebi uma melhoria significativa na minha habilidade de comunicação. O ateliê foi especialmente útil nesse processo, pois os textos fornecidos eram mais acessíveis e breves, o que facilitou a compreensão. Esses textos serviram como uma introdução instigante à filosofia, levando-me a explorar uma variedade de estilos filosóficos e autores. Essa experiência me ajudou a entender que a filosofia pode ser acessível e relevante para a minha vida. (Estudante 1).

Muitos filósofos utilizam uma linguagem densa e complexa, o que pode tornar a leitura de seus textos desafiadora. É como se estivessem em um diálogo distante, em um contexto diferente do nosso, o que pode nos fazer sentir excluídos ou até negados em nossas próprias perspectivas. É importante encontrar maneiras de superar essa barreira linguística para acessar o conteúdo essencial dos textos filosóficos e interpretá-los de acordo com nossas próprias experiências e perspectivas. (Estudante 4).

Na universidade, é comum focarmos apenas nas ideias dos autores e filósofos, explorando suas contribuições para os temas da nossa área, enquanto nossas próprias reflexões e sentimentos parecem ter menos importância. No entanto, no ateliê filosófico essa dinâmica era diferente e crucial. No ateliê, éramos encorajados a compartilhar nossos pensamentos e sentimentos em relação ao que estávamos discutindo, sem medo de sermos julgados, embora você sempre apontasse possíveis equívocos. Essa abordagem era muito enriquecedora. (Estudante 6).

Estudante 1 aponta que sua relação com a linguagem filosófica se ampliou no Ateliê Filosófico, que proporcionou textos acessíveis e instigantes. Esse relato sugere que a experiência filosófica se fortalece pela apropriação sensível e significativa do pensamento. O Estudante 4 menciona a complexidade da linguagem filosófica e seus desafios, indicando que a densidade dos textos pode afastar leitores e criar uma sensação de exclusão. Essas experiências destacam a necessidade de estratégias que tornem a filosofia uma prática aberta à multiplicidade de vivências e modos de expressão.

Segundo Galeffi (2017a) a língua do pensamento não é uma meta-língua universal, mas um processo histórico em constante evolução, resultante das interações humanas. Assim, ela não deve ser vista como uma língua universal precisa, mas como um fenômeno dinâmico que se manifesta através de diversas línguas. Em resumo, o signo vai além de uma simples ferramenta verbal, permitindo-nos perceber o mundo de maneira mais ampla e diferenciada. No entanto, a linguagem filosófica é muitas vezes percebida como abstrata e de difícil compreensão, especialmente para estudantes pouco familiarizados com conceitos e terminologia filosófica.

No contexto brasileiro, a compreensão e prática da Filosofia são tradicionalmente centradas na expressão verbal, principalmente na análise e comentário de textos filosóficos. Essa preferência reflete a ênfase cultural ocidental na linguagem verbal como veículo privilegiado de expressão e reflexão filosófica. No entanto, é fundamental reconhecer e valorizar outras formas de expressão e reflexão filosófica, que transcendem as fronteiras linguísticas e culturais. Além disso, o pensamento filosófico não está restrito apenas à linguagem verbal ou a um estilo singular de expressão; ele pode e deve ser explorado e manifestado por meio de outras formas, como a arte, a música, as práticas das benzedadeiras, os sambistas nordestinos, a literatura de cordel, as competições de poesia do estilo *Poetry Slam*, entre várias

outras expressões. Essa diversidade de meios permite uma abordagem mais rica e inclusiva da filosofia, possibilitando que diferentes perspectivas e experiências sejam integradas ao diálogo filosófico.

O Ateliê Filosófico reconhece a importância da linguagem verbal na prática filosófica, mas também destaca a necessidade de estabelecer um diálogo entre diferentes formas de pensamento para promover uma filosofia mais inclusiva e acessível. Conforme destacado por Fróes Burnham (2012), o objetivo é utilizar essas diversas abordagens como base para uma compreensão mais ampla do conhecimento, comprometendo-se a traduzi-lo, reconstruí-lo e disseminá-lo. A abstração racional excessiva pode limitar a compreensão do mundo em alguns casos, enquanto a expressão do pensamento por meio do corpo, gestos e artes pode adicionar uma dimensão valiosa à filosofia. Ambos os processos são complementares, fortalecendo-se mutuamente.

## OS ESTEREÓTIPOS DA FILOSOFIA

O ensino de filosofia apresenta um desafio considerável, pois ensiná-la é, em sua essência, um ato filosófico. Isso implica que a construção do conhecimento é uma interação entre subjetividade e o consenso, originando-se de questionamentos pessoais, embora também apoiado em fundamentos objetivos. Ao longo desse processo, os estudantes desenvolvem diversas interpretações da filosofia, especialmente evidenciados durante sua participação no Ateliê Filosófico. Tais interpretações muitas vezes refletem uma falta de familiaridade com a filosofia antes do ingresso na universidade. No entanto, observou-se que alguns estereótipos persistem nas narrativas de alguns estudantes. Essas percepções tendem a se transformar à medida que os estudantes se envolvem nas discussões filosóficas do ateliê e avançam em seus cursos de graduação:

[...] a participação dos colegas nas discussões do ateliê era fundamental, pois cada um expressava suas interpretações dos textos de forma única, sem receio de estar equivocado. Isso me incentivava a questionar minhas próprias compreensões e a refletir sobre o que concordava ou discordava. Além disso, as diversas contribuições me motivavam a aprimorar minha capacidade de argumentação, o que exigia que eu ouvisse atentamente, lesse os materiais, reestruturasse meu pensamento e fosse capaz de comunicar minhas ideias de maneira clara e acessível. Esse processo de organização mental e expressão verbal me ajudou a compreender melhor não apenas os conteúdos discutidos, mas também a mim mesma. Mesmo sendo estudante de filosofia, reconheço que aprendi muito mais com a colaboração de todos no ateliê. (Estudante 2).

Refletindo sobre as discussões levantadas, fica evidente a importância de reavaliar a prática filosófica diante de um paradigma pedagógico que favorece o ensino em detrimento da aprendizagem. A partir das experiências no Ateliê Filosófico e dos relatos dos estudantes, percebe-se que a aprendizagem filosófica no ensino universitário, especialmente na formação de professores, deve ir além da simples problematização de conceitos e fundamentos das teorias educacionais. É fundamental o conhecimento da história da filosofia para compreender, a partir do pensamento filosófico, o surgimento, desenvolvimento e evolução de certas teorias em períodos históricos específicos, bem como suas contestações, reafirmações ou adaptações. No entanto, os depoimentos dos estudantes enfatizam a necessidade de repensar o ensino da filosofia de modo a superar a dinâmica de mera ilustração ou reprodução.

Morin (2016) salienta que a filosofia deve ultrapassar a mera especialização profissional e abraçar uma reflexão profunda sobre a natureza humana, o vasto campo do conhecimento e a essência do saber. Para o filósofo, a educação tem que ser encarada como um meio para desenvolver habilidades que permitam lidar com a complexidade da realidade e promover um viver pleno, abrangendo duas dimensões de entendimento: a intelectual, capaz de navegar pelas intrincadas relações entre o global e o local, o texto e o contexto; e a humana, que incorpora a empatia e a solidariedade na busca pela compreensão do outro. Nesse processo, a interação interpessoal, fundamentada na identificação com o outro, se torna crucial, facilitando a abertura para diferentes perspectivas e promovendo a autorreflexão na jornada rumo ao entendimento mútuo.

Segundo Galeffi (2019), na formação de professores, a filosofia pode tensionar um processo de reflexão própria e apropriada, enriquecendo aspectos éticos, estéticos, políticos, epistemológicos, ecológicos e ontológicos. Por outro lado, numa linha tênue, ela pode se transformar em mera repetição, baseada na lógica da explicação, levando o aprendiz a renunciar às suas próprias perspectivas e adotar passivamente a visão do mestre, sem estímulo para a criatividade e motivação. Os relatos dos estudantes ilustram como a aprendizagem filosófica se revela como uma experiência dialógica aberta à emergência de diversas facetas cognitivas, influenciadas pela reflexão sobre a experiência em um processo dialético de reconstrução de si. Esse processo abrange uma dimensão ética e estética, tanto a nível individual quanto coletivo.

Macedo (2014) ressalta a importância de uma política formativa que incentive a originalidade e a inovação, com o objetivo de construir um projeto histórico fundamentado no conhecimento escolhido como formativo, através de políticas de formação que promovam a produção de conhecimento voltada para a autonomia sociocultural. A trajetória compartilhada nas narrativas dos participantes do Ateliê Filosófico reflete um projeto ontológico que surge de processos vitais intrapessoais, interpessoais e transpessoais, complexos e dinâmicos, caracterizados pela interação ecossistêmica.

A jornada entre a realidade interna do sujeito e a motivação proveniente de sua relação com o mundo exterior, junto à aspiração de “querer ser mais vida” no aprendizado de si mesmo, delinea o caminho para que se tornem agentes ativos de suas próprias aprendizagens filosóficas, empregando uma linguagem que é ao mesmo tempo pessoal e relevante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos depoimentos dos estudantes, destaca-se a importância do cuidado e do respeito às dimensões emocionais e afetivas na formação docente, especialmente no contexto do Ateliê Filosófico. Uma abordagem formativa que integre cognição e emoção é essencial para potencializar processos de aprendizagem filosófica mais profundos e significativos. Como argumenta Soares (2007), o ser humano necessita de uma educação pautada em um processo transdisciplinar que promova o reconhecimento da vida interior psicológica, possibilitando a experiência da arte de aprender e “autoconhecer-se na sua interioridade eco-ontológico-existencial” (Soares, 2007, p. 67).

O Ateliê Filosófico demonstrou ser um espaço formativo inovador, estimulando a reflexão filosófica como atitude radical de si. Esse processo exige imersão na experiência, compreendendo o aprendizado como um fenômeno dinâmico e transformador. O reconhecimento do educando como ser dotado de complexidade emocional, sensorial e cognitiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que transcendam a abordagem técnico-

instrumental, favorecendo uma formação integral.

Na aprendizagem filosófica, integra-se o pensamento reflexivo, o pensamento complexo e a experiência vivencial, numa dinâmica intrínseca e sensível visível nos depoimentos dos estudantes. A prática filosófica e pedagógica no bojo do Ateliê Filosófico permite o desenvolvimento de processos auto-eco-organizadores que enriquecem os objetivos estabelecidos. Todavia, no Ateliê Filosófico, diversos processos surgem de forma não planejada, mas interligados e relacionados conforme as experiências se desdobram.

À guisa de conclusão o Ateliê Filosófico se revelou como um dispositivo formativo potente, permitindo a emergência de novas possibilidades pedagógicas. A filosofia, nesse contexto, atua como um vetor transversal de subjetivação e reinvenção, conectando-se às experiências singulares de cada aprendente. Os desafios contemporâneos enfrentados pela filosofia na formação de professores, bem como sua aprendizagem no ensino superior, demandam um olhar crítico e inovador sobre as práticas pedagógicas, reconhecendo a pluralidade de saberes e a necessidade de metodologias mais dialógicas e sensíveis.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **LEI Nº 14.945, DE 31 DE JULHO DE 2024.** Dispõe sobre a reformulação do Ensino Médio e revoga parcialmente a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1º ago. 2024. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01 de fev. de 2025.

BRASIL. **LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em 25 de jan. de 2024.

BRASIL. **LEI Nº 11.684/08 DE 2 DE JUNHO DE 2008:** altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília: DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm). Acesso em 15 de mar. de 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BOIS, Danis; AUSTRY, Didier. A emergência do paradigma do sensível. **Revista @mbienteeducação**, vol. 1, nº. 1, Jan/Julho 2008.

CERLETTI, Alejandro. **Ensayos para una didáctica filosófica.** 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI edições, 2020.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. ¿Que és un dispositivo? In: **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em <<<http://bit.ly/3rkqH3E>>>.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN, 2014.

FAVARETTO, Celso. Sobre o ensino de filosofia. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 19, n. 1, p. 97-102, jan./jun./1993.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. Análise Cognitiva, um campo multirreferencial do conhecimento? Aproximações iniciais para sua construção. In: FRÓES BURNHAM e coletivo de autores. **Análise Cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem: currículo, educação a distância e gestão/difusão de conhecimento**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 27-59.

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e método I**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. São Paulo, SP: Editora Universitária São Francisco, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GALEFFI, Dante Augusto. **Filosofar & educar: quando filosofar é educar**. Curitiba: CRV, 2019.

GALEFFI, Dante Augusto. **Didática filosófica mínima: ética do fazer-aprender a pensar de modo próprio e apropriado como educar transdisciplinar**. Salvador: Editora Quarteto, 2017a.

GALEFFI, Dante Augusto. **Recriação do Educar: Epistemologia do Educar Transdisciplinar**. Alemanha, Novas Edições Acadêmicas, 2017b.

GALEFFI, Dante Augusto. **O Ser-Sendo da filosofia: Uma compreensão poemático-pedagógica para o fazer-aprender filosofia**. Salvador: EDUFBA, 2001.

GALLO, Sívio; KOHAN, Walter. **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

KRISHNAMURTI, Jiddu. **Nossa luz interior**. São Paulo: Editora Agora, 2000.

LAPOUJADE, David. **O inaudível: uma política do silêncio**. São Paulo: Editora n-1 edições, 2014.

LINDBERG, Christian. Ensino de Filosofia em risco: considerações conjunturais. In: VELASCO, Patrícia Del Nero. **A ANPOF - Ensino de Filosofia: por uma cidadania filosófica do campo**. **Revista Digital De Ensino De Filosofia - REFiló**, 8, e7, 2022, p. 8-9.

MACEDO, Roberto Sidinei. As duas faces de Janus: sobre uma pedagogia (im)provável para



espíritos improgramáveis. In: MACEDO, Roberto Sidinei; GALEFFI, Dante Augusto; BARBOSA, Joaquim. (org). **Criação e devir em formação: mais-vida na educação**. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 63-79.

MARQUES, Alexsandro da Silva. A produção do conhecimento sobre aprendizagem filosófica no Brasil (1999 - 2022): o que revelam os estudos? **Revista Cocar**, [S. l.], v. 20, n. 38, 2024, p. 1-18.

MORAES, Maria Candido. Referências teóricas e epistemológicas da complexidade e da transdisciplinaridade. In: MORAES, Maria Candido. NAVAS, Juan Miguel Batalloso. (org). **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 2015. p. 35-88.

MORAES, Maria Candido. **Pensamento eco-sistêmico: Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. 2. ed. [s.l.]: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade**. São Paulo: Palas Atenas, 2016.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da transdisciplinaridade**. Trad.: Lúcia Pereira de Souza. São Paulo, Triom: 1999.

PALÁCIOS, Gonzalo Armijos. Ensino da filosofia no Brasil. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Brasília, n. 1, nov./2003-abr./2004, p. 4-16.

RAMOSE, Mogobe. **A legitimidade da filosofia africana**. Ensaio Filosóficos, Rio de Janeiro, UERJ, v. 4, p. 09-25, 2011.

ROCHA, Rónai Pires. **Ensino de Filosofia e Currículo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOARES, Noemi Soares. **Educação transdisciplinar e a arte de aprender: a pedagogia do autoconhecimento para o desenvolvimento humano**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2007.

VELASCO, Patrícia. Del Nero. O estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia: uma discussão da área a partir de seus autores e autoras. **Proposições**, v. 33, p. 1-26, 2022.

VELASCO, Patrícia Del Nero. **Ensino de - qual? - filosofia: ensaios a contrapelo**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019.

Submetido em: 03/07/2024

Aprovado em: 05/12/2024

Publicado em: 31/03/2025