



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MULTI-INSTITUCIONAL EM DIFUSÃO DO  
CONHECIMENTO**

**ALEXSANDRO DA SILVA MARQUES**

**TORNANDO-SE SUJEITOS DA APRENDIZAGEM  
FILOSÓFICA: EXPERIMENTAÇÕES, MODELAGENS E ANÁLISE  
COGNITIVA DE UM ATELIÊ FILOSÓFICO NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES/AS**

Salvador

2023

**ALEXSANDRO DA SILVA MARQUES**

**TORNANDO-SE SUJEITOS DA APRENDIZAGEM  
FILOSÓFICA: EXPERIMENTAÇÕES, MODELAGENS E ANÁLISE  
COGNITIVA DE UM ATELIÊ FILOSÓFICO NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES/AS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Multi-Institucional em Difusão do Conhecimento, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Difusão do Conhecimento.

Áreas de Concentração: Modelagem da Geração e Difusão do Conhecimento

Linha 1 - Construção do Conhecimento: Cognição, Linguagens e Informação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Chagas Oliveira

Salvador

2023

Marques, Alexsandro da Silva.

Tornando-se sujeitos da aprendizagem filosófica [recurso eletrônico] : experimentações, modelagens e análise cognitiva de um ateliê filosófico na formação de professores/as / Alexsandro da Silva Marques. - Dados eletrônicos. - 2023.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Chagas Oliveira.

Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) - Programa de Pós-Graduação Multi-institucional em Difusão do Conhecimento, Salvador, 2023.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Formação de professores. 2. Análise cognitiva. 3. Filosofia. 4. Aprendizagem. 5. Ateliê Filosófico. I. Oliveira, Eduardo Chagas. II. Programa de Pós-Graduação Multi-institucional em Difusão do Conhecimento. III. Título.

**ALEXSANDRO DA SILVA MARQUES**

**TORNANDO-SE SUJEITOS DA APRENDIZAGEM FILOSÓFICA:  
EXPERIMENTAÇÕES, MODELAGENS E ANÁLISE COGNITIVA DE UM  
ATELIÊ FILOSÓFICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Multi-Institucional em Difusão do Conhecimento (PPGDC), como requisito para obtenção do título de Doutor em Difusão do Conhecimento.

Salvador, 13 de Julho de 2023.

Banca Examinadora:

**Prof. Dr. Eduardo Chagas Oliveira** (orientador) \_\_\_\_\_  
Doutor em Filosofia, Universidade Estadual de Campinas, Brasil.  
Docente da Universidade Estadual de Feira de Santana.

**Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi** \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia, Brasil.  
Docente da Universidade Federal da Bahia.

**Prof. Dra. Maria Inês Corrêa Marques** \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia, Brasil.  
Docente da Universidade Federal da Bahia.

**Prof. Dr. Fábio Pessoa Vieira** \_\_\_\_\_  
Doutor em Ciências, Universidade Federal do Tocantins, Brasil.  
Docente da Universidade Federal da Bahia.

**Prof. Dra. Andreia Barbosa dos Santos** \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.  
Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

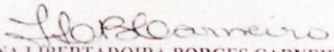
**Prof. Dra. Ivana Libertadoira Borges Carneiro** \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia, Brasil.  
Docente da Universidade Estadual da Bahia.



Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO (DMMD), realizada em 13/07/2023 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO no. 68, área de concentração MODELAGEM DA GERAÇÃO E DIFUSÃO DO CONHECIMENTO - CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: COGNIÇÃO, LINGUAGENS E INFORMAÇÃO, do(a) candidato(a) ALEXSANDRO DA SILVA MARQUES, de matrícula 218121921, intitulada TORNANDO-SE SUJEITOS DA APRENDIZAGEM FILOSÓFICA: EXPERIMENTAÇÕES, MODELAGENS E ANÁLISE COGNITIVA DE UM ATELIÊ FILOSÓFICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS. Às 14h00 do citado dia, Formato Remoto com Transmissão simultânea pelo Youtube @RetoricasComunicacao, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Prof. Dr. EDUARDO CHAGAS OLIVEIRA que apresentou os outros membros da banca: Prof.ª. Dra. MARIA INES CORREA MARQUES, Prof. Dr. DANTE AUGUSTO GALEFFI, Prof. Dr. FABIO PESSOA VIEIRA, Prof.ª. Dra. ANDREIA BARBOSA DOS SANTOS e Prof.ª. Dra. IVANA LIBERTADOIRA BORGES CARNEIRO. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(ã) examinado(a) para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo candidato, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

  
Dra. ANDREIA BARBOSA DOS SANTOS, UFRB

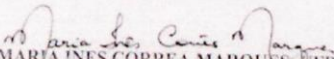
Examinadora Externa à Instituição

  
Dra. IVANA LIBERTADOIRA BORGES CARNEIRO, UNEB

Examinadora Externa à Instituição

Dr. FABIO PESSOA VIEIRA, UFBA

Examinador Externo ao Programa

  
Dra. MARIA INES CORREA MARQUES, UFBA

Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente  
FABIO PESSOA VIEIRA  
Data: 14/07/2023 15:12:02 -0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>



Universidade Federal da Bahia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO  
(DMMDC)

*Dante Augusto Galeffi*  
Dr. DANTE AUGUSTO GALEFFI, UFBA

Examinador Interno

EDUARDO CHAGAS OLIVEIRA, UEFS

Presidente

*Alexandre da Silva Marques*  
ALEXANDRO DA SILVA MARQUES

Doutorando(a)

Documento assinado digitalmente

EDUARDO CHAGAS OLIVEIRA

Data: 14/07/2023 11:51:14 -0300

Verifique em <https://validar.jfi.gov.br>



Adianto que não ando só, que não falo só, que não apareço só. Faço saber que toda a visualidade que me comporta, todas as pistas já expostas do meu existir são meramente um passo para mais mistérios. Somos por nós mesmos o poço de todos os mistérios. Faço saber ainda que não temos definição, que viemos de um tempo contínuo, sem estacionar. Antes, faço saber que buscamos os sentidos mais abstratos, tratamos de outros tratos bem firmes nessa passagem. [...] Makunaima deu o grande salto, comeu inteira a fruta proibida. Quando Makunaima decide expor-se faz estremecer o universo, algo novo realmente surge, algo urge latente no universo. Nada mais seria como antes, a decisão estava tomada. (JAIDER ESBELL, 2018, p. 16)

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é louvar, abraçar e registrar presenças afetivas que aquecem e animam o coração. Por isso, peço licença para louvar todos os mistérios inomináveis, sentidos e vividos na minha existência (passada e presente), que me mantiveram firme durante o doutorado e apontam horizontes cheios de vida. Através dessas presenças, acendi clareiras nos silêncios de meus pensamentos e mantive a lucidez na condução e escrita desta tese, sem perder a tranquilidade diante dos momentos tão difíceis.

Ao meu orientador Eduardo Chagas Oliveira, pela orientação e paciência nestes anos na realização deste trabalho. Sua experiência, tranquilidade, sabedoria e confiança foram fundamentais para o desenvolvimento desta tese, e estou profundamente grato por sua generosidade e apoio.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que financiou esta pesquisa, tornando possível a realização deste trabalho. Sem este investimento, o rapaz do interior da Bahia, filho de pais com letrismo a-funcional, não teria feito mestrado e nem chegado ao doutorado.

Às funcionárias do Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), pelo atendimento sempre cordial, o zelo, a agilidade e muita competência.

À banca examinadora, composta pelos professores Dante Augusto Galeffi, Fábio Pessoa Vieira e Maria Inês Correia Marques, que participaram desde a qualificação com críticas e sugestões que contribuíram para qualificar a presente tese, expresso minha imensa gratidão. Além disso, gostaria de agradecer às professoras Andreia Barbosa Santos e Ivana Libertadoira Borges Carneiro por aceitarem o convite e se juntarem aos demais professores na tarefa de avaliar este trabalho. Sou profundamente grato por suas sugestões e críticas.

Ao Programa de Extensão Tecelendo (UFRB), em especial os/as educadores/as e à prof. Andreia Barbosa, que desde o início se mostrou interessada e solícita no acolhimento amoroso e generoso com o desenvolvimento da pesquisa e do Estágio Docente Orientado I, na condição de bolsista CAPES. Obrigado Andreia pela sua amizade, confiança, acolhida em sua casa e pela parceria em todos os anos desde meu ingresso no Tecelendo como bolsista de extensão há exatos 14 anos! São muitas trocas de aprendizados e experiências que forjaram o educador que me reconheço hoje e muito pela sua influência.



Ao coletivo de professores/as que integram o Núcleo Carolina Maria de Jesus: Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora (UFRB). Obrigado por cada partilha nas reuniões do núcleo, nas práticas, nos sonhos e na luta e organização por uma perspectiva de educação emancipatória! Vocês são faróis inspiradores!

Ao professor Ricardo Henrique Resende de Andrade pela sua generosidade e parceria durante a segunda etapa do Estágio Docente Orientado na UFRB. Sua confiança na minha capacidade de conduzir as aulas com a turma foi fundamental, assim como as dicas valiosas que me proporcionou.

Aos colegas e amigos/as que permaneceram ao meu lado durante todo o processo de elaboração desta tese, especialmente aqueles/as que me apoiaram nos momentos mais difíceis.

Às queridas amigas Suelândia (Suy) Franco e Maiara Damasceno. Suy você é uma irmã de outras existências, difícil encontrar palavras para agradecer por todos os momentos que precisei de sua presença, pelas horas concedidas para ouvir minhas angústias em relação à vida com a pesquisa. Obrigado por nunca soltar minha mão, apesar de mim! Maiara, obrigado pelas palavras de incentivo, críticas construtivas, encorajamento e a escuta sempre atenta, certa e acolhedora. Suas presenças foram fundamentais para me manter motivado durante a pesquisa.

À querida amiga Elizabete Delfino pela amizade de anos, pelos diálogos (e são tantos), pelo abraço amigo em diferentes momentos de minha vida e por descortinar em mim a necessidade da leitura de mulheres negras! E não posso deixar de agradecer à D<sup>a</sup> Palmirinha pelas orações e a acolhida tão generosa, fraterna e cuidadosa sempre que estive em Amargosa durante a pesquisa de campo e em todos os momentos que precisei. Amo imensamente vocês.

Aos/Às estudantes que participaram e preencheram o ateliê com seus corpos-presenças e que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa, compartilhando suas experiências e saberes. Em especial a: Helley Santos, Fábio Hora, Maria Passos, José Fernando Santana, Floracy Moreira, Vanessa Brandão, Iria Silva, Heloísa Muniz, Sicleide Lima, Debora Cruz, Liziane Santos, Elivelton de Jesus, Elizabete Delfino... Obrigado pela confiança! O ateliê tem a mão de cada um/uma de vocês!

À minha família pelo amor, paciência e apoio incondicional ao longo de toda a minha jornada acadêmica. Em especial à Dejanira, Roque, Nilton e Alba, o amor de vocês, a compreensão e o incentivo de todas as formas e modos foram essenciais para o meu progresso e conclusão desta tese.

Ao meu companheiro, Sergio Costa, minha eterna gratidão pela generosidade, cuidado e por todas as reflexões, insights, incentivos, apoio e sensibilidade em todo o processo da tese, que foram importantes para mim.

Agradeço às clareiras criativas promovidas por Teresinha Fróes Burnham, Noemi Salgado Soares e Dante Augusto Galeffi, uma vez que suas pesquisas foram e continuam sendo luminares, com portais abertos que ecoam profundamente na presente tese e em meu olhar para a educação, a filosofia e a formação humana.

Muito obrigado a todos e todas que de modos singulares, de perto ou longe, me deram suporte e encorajamento durante todo este processo. Espero que aqueles/as que estão faltando me perdoem e ainda aceitem meus mais calorosos agradecimentos por sua generosidade.

Esta tese é ofertada ao contexto da criatividade, da difusão e construção do conhecimento, visando a formação humana em sua saga inventiva em prol de uma aprendizagem filosófica potente, democrática e em aprendizado de si.

Axé! Namastê! Gratidão!



*Clareia a escuridão* (2021), Jaider Esbell.

MARQUES, Alexsandro da Silva. **Tornando-se Sujeitos da Aprendizagem Filosófica: Experimentações, Modelagens e Análise Cognitiva de um Ateliê Filosófico na Formação de Professores/as.** Orientador: Eduardo Chagas Oliveira. 2023. 283 f. il. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia e instituições associadas, Salvador, 2023.

## RESUMO

Esta tese tem como principal problematização a aprendizagem de filosofia na formação de professores/as. Considerando a lacuna de estudos com foco na aprendizagem, e não apenas o ensino de filosofia na formação de professores/as, a pesquisa problematiza questões relacionadas ao papel do sujeito em sua aprendizagem filosófica no ensino universitário e a difusão desse conhecimento para a comunidade ampliada. O objetivo consiste em construir um dispositivo formacional para o desenvolvimento da aprendizagem filosófica e evidenciar sua implicação no processo de formação de professores/as. A abordagem é qualitativa de inspiração fenomenológica utilizando-se oficinas experimentais, participação observante, diário de campo e entrevistas semiestruturadas como dispositivos metodológicos. No tocante à pergunta de pesquisa, indagamos: o que é isto: a aprendizagem filosófica na formação de professores/as? Desta pergunta base, desdobra-se duas questões importantes. A primeira é: como o Ateliê Filosófico mobiliza o protagonismo dos/as licenciandos/as em relação à aprendizagem filosófica e qual a sua relação com a formação? A segunda, considerando a experiência dos/as licenciandos/as, questiona quais conhecimentos, saberes práticos e teóricos são formativos no Ateliê Filosófico? A amostra empírica foi composta por seis estudantes de diferentes cursos de licenciatura de uma universidade pública do Estado da Bahia. As análises foram baseadas numa matriz analítica composta por três aspectos: ontológico, epistêmico e ético-estético. A base epistêmica é a Teoriação Polilógica e se dá no âmbito da Análise Cognitiva (AnCo). A AnCo em seu trato com o conhecimento compreende o desenvolvimento de uma consciência de pensar ecologizado, capaz de reconectar as dimensões da vida, as dimensões humanas e os diversos saberes no processo de compreensão, geração e difusão do conhecimento. A Teoriação Polilógica enfatiza diferentes modulações da experiência humana em quatro modos de criação: arte, ciência, filosofia e mística. Os resultados evidenciam a criação do conceito de artesanias polilógicas como macroconceito que colabora para a compreensão do fenômeno da aprendizagem da diferença ontológica radical, a partir da dinâmica estrutural única e diversa de cada aprendiz, em seus processos de auto-organização, de autorregulação e em novas emergências. Em síntese, o dispositivo Ateliê Filosófico atua no processo de materialização de um design cognitivo na formação de professores/as, em dinâmicas ecoformativas na gestão da própria vida, atento a complexidade cognitiva da sociedade contemporânea do conhecimento e da informação visando a aprendizagem de filosofia.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Análise cognitiva. Filosofia. Aprendizagem. Ateliê Filosófico.

MARQUES, Alessandro da Silva. **Becoming Subjects of Philosophical Learning: Experimentations, Modeling and Cognitive Analysis of a Philosophical Workshop in Teacher Training.** Advisor: Eduardo Chagas Oliveira. 2023. 283 f. il. Thesis (Doctorate in Dissemination of Knowledge), Faculty of Education, Federal University of Bahia and associated institutions, Salvador, 2023.

## ABSTRACT

This thesis revolves around the main problem of philosophy learning in teacher education. Given the gap in studies focusing on learning, rather than solely teaching, philosophy in teacher education, the research addresses issues related to the role of the individual in their philosophical learning within university teaching and the dissemination of this knowledge to the broader community. The objective is to construct a formational framework for the development of philosophical learning and to highlight its implications in the teacher education process. The approach is qualitative with a phenomenological inspiration, utilizing experimental workshops, participant observation, field diaries, and semi-structured interviews as methodological tools. Regarding the research question, we inquire: What is this: philosophical learning in teacher education? From this foundational question, two important inquiries unfold. The first is: how does the Philosophical Workshop (Ateliê Filosófico) mobilize the agency of teacher education students in relation to philosophical learning and what is its connection to their education? The second, considering the experiences of these students, questions which knowledge, practical skills, and theoretical insights are formative within the Philosophical Workshop? The empirical sample consisted of six students from different teacher education programs at a public university in the state of Bahia. The analyses were based on an analytical framework comprising three aspects: ontological, epistemic, and ethical-aesthetic. The epistemic foundation is Polilogical Theory, encompassing the realm of Cognitive Analysis (AnCo). In its engagement with knowledge, Cognitive Analysis involves the development of an ecologized thinking awareness, capable of reconnecting the dimensions of life, human aspects, and various forms of knowledge in the processes of understanding, generation, and dissemination of knowledge. Polilogical Theory emphasizes different modulations of human experience across four modes of creation: art, science, philosophy, and mysticism. The results underscore the creation of the concept of "polilogical craftsmanship" as a macroconcept that contributes to the understanding of the phenomenon of learning radical ontological difference, stemming from the unique and diverse structural dynamics of each learner in their processes of self-organization, self-regulation, and new emergences. In summary, the Philosophical Workshop functions within the process of materializing a cognitive design in teacher education, fostering ecoformative dynamics in the management of one's own life, attentive to the cognitive complexity of contemporary knowledge and information society, with a focus on the learning of philosophy.

**Keywords:** Teacher training. Cognitive analysis. Philosophy. Learning. Philosophical workshop.

MARQUES, Alessandro da Silva. **Devenir Sujetos del Aprendizaje Filosófico: Experimentaciones, Modelización y Análisis Cognitivo de un Taller Filosófico en la Formación Docente.** Asesor: Eduardo Chagas Oliveira. 2023. 283 ss. Illinois. Tesis (Doctorado en Difusión del Conocimiento), Facultad de Educación, Universidad Federal de Bahía e instituciones asociadas, Salvador, 2023.

## RESUMEN

Esta tesis tiene como principal problematización el aprendizaje de la filosofía en la formación de docentes. Considerando la brecha de estudios que se enfocan en el aprendizaje, y no solo en la enseñanza de la filosofía en la formación de docentes, la investigación problematiza cuestiones relacionadas con el papel del sujeto en su aprendizaje filosófico en la educación universitaria y la difusión de este conocimiento a la comunidad ampliada. El objetivo consiste en construir un dispositivo de formación para el desarrollo del aprendizaje filosófico y evidenciar su implicación en el proceso de formación de docentes. El enfoque es cualitativo de inspiración fenomenológica, utilizando talleres experimentales, participación observante, diario de campo y entrevistas semiestructuradas como dispositivos metodológicos. En relación a la pregunta de investigación, preguntamos: ¿qué es esto: el aprendizaje filosófico en la formación de docentes? A partir de esta pregunta base, se desprenden dos cuestiones importantes. La primera es: ¿cómo el Taller Filosófico moviliza el protagonismo de los/las estudiantes de licenciatura en relación con el aprendizaje filosófico y cuál es su relación con la formación? La segunda, considerando la experiencia de los/las estudiantes de licenciatura, cuestiona qué conocimientos, saberes prácticos y teóricos son formativos en el Taller Filosófico. La muestra empírica estuvo compuesta por seis estudiantes de diferentes programas de licenciatura de una universidad pública del Estado de Bahía. Los análisis se basaron en una matriz analítica compuesta por tres aspectos: ontológico, epistémico y ético-estético. La base epistémica es la Teorización Polilógica y se desarrolla en el ámbito del Análisis Cognitivo (AnCo). El AnCo, en su abordaje del conocimiento, implica el desarrollo de una conciencia de pensamiento ecologizado, capaz de reconectar las dimensiones de la vida, las dimensiones humanas y los diversos saberes en el proceso de comprensión, generación y difusión del conocimiento. La Teorización Polilógica enfatiza diferentes modulaciones de la experiencia humana en cuatro modos de creación: arte, ciencia, filosofía y mística. Los resultados evidencian la creación del concepto de artesanías polilógicas como macroconcepto que contribuye a la comprensión del fenómeno del aprendizaje de la diferencia ontológica radical, a partir de la dinámica estructural única y diversa de cada aprendiz, en sus procesos de autoorganización, autorregulación y en nuevas emergencias. En resumen, el dispositivo Taller Filosófico opera en el proceso de materialización de un diseño cognitivo en la formación de docentes, en dinámicas ecoformativas en la gestión de la propia vida, atendiendo a la complejidad cognitiva de la sociedad contemporánea del conocimiento y la información, con miras al aprendizaje de la filosofía.

**Palabras clave:** Formación de profesores. Análisis cognitivo. Filosofía. Aprendiendo. Taller filosófico.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – El Ecuentro.....	48
<b>Figura 2</b> - Campos da atividade humana em dialógica cocriativa.....	61
<b>Figura 3</b> - Planos de referência epistemológica da Teoriação Polilógica.....	63
<b>Figura 4</b> - Sankofa .....	73
<b>Figura 5</b> - Tei-Gi.....	74
<b>Figura 6</b> - O ser-sendo das artesanias polilógicas.....	88
<b>Figura 7</b> - Imagens do campo de pesquisa.....	98
<b>Figura 8</b> - Fluxograma da pesquisa.....	104
<b>Figura 9</b> - Matriz analítica: composição ontológico, epistêmico, ético-estético .....	113
<b>Figura 10</b> - Universo de significados que caracterizam o Ateliê Filosófico .....	164
<b>Figura 11</b> - Síntese compreensiva do Ateliê Filosófico.....	166
<b>Figura 12</b> - Horizonte Polilógico Transdisciplinar .....	168
<b>Figura 13</b> - Design cognitivo do Ateliê Filosófico.....	174
<b>Figura 14</b> - Instrumentos sonoros utilizados .....	177
<b>Figura 15</b> - Mandala da Estudante Sol .....	185
<b>Figura 16</b> - Mandala da Estudante Jasmim.....	186
<b>Figura 17</b> - Fluxograma da análise das entrevistas.....	199

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b> - Apresentação de trabalhos .....	35
<b>Quadro 2</b> - Capítulos de livros .....	36
<b>Quadro 3</b> - Artigos em revistas científicas .....	36
<b>Quadro 4</b> - Informações dos/as colaboradores/as da pesquisa .....	101
<b>Gráfico 1</b> - Distribuição de Teses e Dissertações por região do país.....	132
<b>Quadro 5</b> - Dissertações e teses sobre a aprendizagem filosófica no período de 1999-2022...	133
<b>Gráfico 2</b> - Teses distribuída por região do país.....	138
<b>Quadro 6</b> - Sínteses a partir das categorias analisadas.....	140
<b>Quadro 7</b> - Temáticas e eixos imersivos do Ateliê Filosófico.....	172



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANCO	Análise Cognitiva
ANPOF	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAHL	Centro de Artes, Humanidades e Letras
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECULT	Centro de Linguagens e Tecnologias Aplicadas
CETEC	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CETENS	Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade
CCAAB	Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas
CFP	Centro de Formação de Professores
CNE	Conselho Nacional de Educação
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
PROF-FILO	Mestrado Profissional em Filosofia
PPGDC	Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento
PUC SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJ	Universidade Federal de Jataí
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFABC	Universidade Federal do ABC
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação

## SUMÁRIO

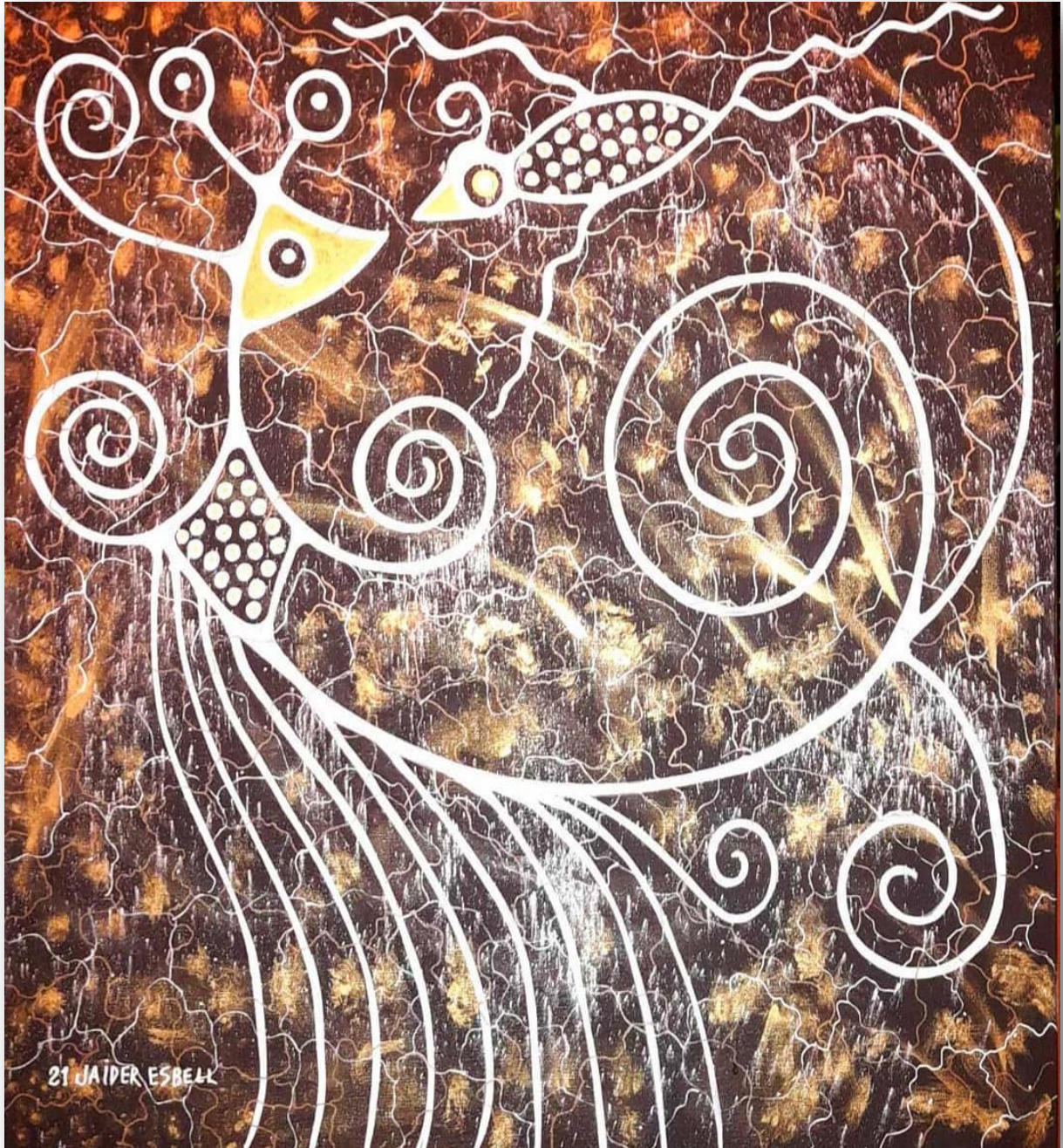
<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>22</b>
1.1 O MUNDO VIVIDO DE UM ANALISTA COGNITIVO EM RELAÇÃO À PESQUISA.....	27
1.2 O CONSTRUTO DA PESQUISA.....	32
1.3 A ESTRUTURA DA TESE.....	36
<b>2. ANÁLISE COGNITIVA (ANCO), TEORIAÇÃO POLILÓGICA E A EMERGÊNCIA DAS ARTESANIAS POLILÓGICAS.....</b>	<b>40</b>
2.1 A ANÁLISE COGNITIVA (ANCO) MULTIRREFERENCIAL E POLILÓGICA COMO CAMPO DE CONHECIMENTO INSPIRADA EM COSMOPERCEÇÕES.....	45
2.2 A TEORIAÇÃO POLILÓGICA E SEUS POLI-HORIZONTES EPISTEMOLÓGICOS..	59
2.3 ATITUDE APRENDENTE RADICAL (APRENDIZADO DE SI) NA TEORIAÇÃO POLILÓGICA.....	70
2.4 A MEDITAÇÃO COMO ESTADO DE SER VIVENTE NA PRÁXIS DO/A ANALISTA COGNITIVO/A EM APRENDIZADO DE SI.....	77
2.5 ARTESANIAS POLILÓGICAS EM DERIVAS CONCEITUAIS.....	85
<b>3. O HORIZONTE METODOLÓGICO DA TESE, OS DISPOSITIVOS E PROCESSOS DE ANÁLISES.....</b>	<b>92</b>
3.1 A PESQUISA QUALITATIVA E O ENFOQUE FENOMENOLÓGICO.....	94
3.2 O CAMPO, O CONTEXTO E AS QUESTÕES ÉTICAS.....	97
3.3 OS CRITÉRIOS E A PARTICIPAÇÃO DOS/AS COLABORADORES/AS DA PESQUISA.....	99
3.4 OS DISPOSITIVOS DE COMPREENSÕES.....	102
3.5 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES.....	114
3.6 AS UNIDADES DE SENTIDO.....	117
<b>4. DO EDUCAR POLILÓGICO À APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA.....</b>	<b>119</b>
4.1 A FILOSOFIA COMO APRENDER E EDUCAR POLILÓGICO.....	121

4.2 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE APRENDIZAGEM FILOSÓFICA NA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: UM RECORTE TEMPORAL DE 1999 A 2022.....	128
<b>4.2.1 Um diagnóstico dos diferentes aspectos filosóficos e pedagógicos envolvidos no ensino e aprendizagem de filosofia.....</b>	<b>138</b>
<b>5. O DESIGN COGNITIVO DO ATELIÊ FILOSÓFICO.....</b>	<b>147</b>
5.1 A UNIVERSIDADE, O ENSINO, A PESQUISA E A EXTENSÃO NA DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO.....	149
5.2 INSPIRAÇÕES FILOSÓFICAS E EPISTEMOLÓGICAS TRANSDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS.....	152
5.3 O QUE PRETENDE O ATELIÊ FILOSÓFICO COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO TRANSDISCIPLINAR?.....	160
5.4 O DESIGN COGNITIVO DO ATELIÊ FILOSÓFICO.....	170
5.5 EXPERIÊNCIAS NO ENSINAR-APRENDER A FILOSOFAR NO ATELIÊ FILOSÓFICO.....	180
<b>6. O TORNAR-SE SUJEITOS DA APRENDIZAGEM FILOSÓFICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS A PARTIR DAS IMPLICAÇÕES DO ATELIÊ FILOSÓFICO.....</b>	<b>190</b>
6.1 QUEM PODE FALAR QUANDO SE ESTÁ NA MARGEM ?.....	194
6.2 ANÁLISE COGNITIVA (ANCO) DAS PERCEPÇÕES DOS/AS ESTUDANTES.....	197
6.3 O MUNDO VIVIDO DOS SUJEITOS EM RELAÇÃO À MEDITAÇÃO NO ATELIÊ FILOSÓFICO.....	200
<b>6.3.1 A relação com o corpo.....</b>	<b>201</b>
<b>6.3.2 A dimensão da escuta.....</b>	<b>206</b>
<b>6.3.3 A ambivalência do silêncio.....</b>	<b>210</b>
6.4 O MUNDO VIVIDO DOS SUJEITOS EM RELAÇÃO À FILOSOFIA NO ATELIÊ FILOSÓFICO.....	216
<b>6.4.1 A linguagem filosófica.....</b>	<b>216</b>
<b>6.4.2 Dos estereótipos da filosofia aos aprendizado do filosofar.....</b>	<b>223</b>
6.5 A EXPERIÊNCIA FORMACIONAL NO ATELIÊ FILOSÓFICO.....	229
<b>6.5.1 O “está” presente na formação.....</b>	<b>230</b>

<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>239</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>248</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>262</b>
<b>APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>263</b>
<b>APÊNDICE B: Roteiro de entrevista semiestruturada.....</b>	<b>264</b>
<b>APÊNDICE C: Categoria aprendizagem filosófica .....</b>	<b>265</b>
<b>APÊNDICE D: Categoria produção do conhecimento .....</b>	<b>270</b>
<b>APÊNDICE E: Categoria proposições para a aprendizagem filosófica.....</b>	<b>273</b>
<b>APÊNDICE F: Layout do blog Ateliê Filosófico .....</b>	<b>280</b>
<b>APÊNDICE G: Cartaz de divulgação das inscrições (2019) .....</b>	<b>281</b>
<b>APÊNDICE H: Cartaz de divulgação das inscrições (2021) .....</b>	<b>282</b>
<b>APÊNDICE I: Meditação guiada utilizada no Ateliê Filosófico .....</b>	<b>283</b>

## CAPÍTULO 1

### INTRODUÇÃO



*O primeiro voo* (2021), Jaider Esbell.

Esta tese apresenta a criação de um dispositivo formacional na mobilização do protagonismo de licenciandos/as frente à aprendizagem filosófica e sua relação com a formação. Defendemos um fazer inventivo na formação de educadores/as como modo de compreender a realidade perspectivada no aprendizado de si e na abertura ao singular processo de gestão da própria vida, na aventura de se tornarem sujeitos autônomos, criativos e autorais no aprendizado filosófico. Em sentido mais geral, apresentamos alternativas de ação com a construção de um dispositivo (*design cognitivo*) que coloca como central o fazer-aprender filosofia na formação de professores/as deslocando o plano focal do ensino para o aprender<sup>1</sup>. A partir de suas artesanias polilógicas, os/as educadores/as caminham em direção a tornar-se sujeitos da aprendizagem filosófica, essa é a nossa proposição no campo da Análise Cognitiva (AnCo) imbricada aos processos de construção com/sobre o conhecimento tornando-o um bem público, compreensível, real e efetivo.

*O aprendizado de si*, entendido como *atitude aprendente radical* (GALEFFI, 2017a), é movimento dialógico e inerente à existência humana, de conhecimento autoeco-organizador, de processos de natureza complexa, na maioria das vezes absolutamente ignorados, exigindo uma maior responsabilidade individual e coletiva que se concentra na desidentificação de modelos seriais e na conscientização autoecotransformadora, portanto, experiencial do sujeito. *Artesanias polilógicas* é um conceito por nós forjado no campo da análise cognitiva, para descrever e compreender os modos pelos quais os sujeitos, constituídos por uma ontologia complexa (onde as relações sujeito/objeto, ser/realidade são inseparáveis), ensaiam, projetam e lançam formas, sentidos e significados nos processos de aprendizagens ecossistêmicas (ambiente-sistema-pessoa). São processos mobilizadores de diferentes aprendizagens autorreguladoras, somáticas, afetivas e conscienciais

A presente tese, *Tornando-se sujeitos da aprendizagem filosófica: experimentações, modelagens e análise cognitiva de um ateliê filosófico na formação de professores/as*, pode ser lida como um ato político produzido pelos/as participantes que integram a pesquisa realizada, alargando os limites institucionais nos modos de se fazer (aprender) filosofia, numa linguagem menos hermética e fora do reduto oficial da filosofia acadêmica. Durante o processo progressivo de formação de professores/as, estes/as vão assumindo conscientemente suas vozes, pensamentos e o modo como aprendem filosofia e socializam suas compreensões, apropriando-

---

<sup>1</sup> Conforme Ivana Souza (2018, p. 24) o *design cognitivo* “é um mecanismo que possibilita planejar, organizar e desenhar processos de aprendizagem, construção, socialização, difusão do conhecimento e demais processos cognitivos que se queira implementar”. A cognição, segundo Matta, Santos e Menezes (2017), refere-se ao processo de adquirir conhecimento por intermédio dos sentidos e de outros elementos, como atenção, memória e percepção.

se de sua condição de sujeitos. É na condição de sujeitos que os/as estudantes nomeiam seus processos, realidades e objetivos com a própria formação e com a filosofia, legitimando os aprendizados de si. É também o autor na condição de analista cognitivo um experimentador de modelagens cognitivas e aqui não perspectivamos um modelo regulador e abstrato, mas atento a ações concretas à serviço da cognição humana criadora. Modelagem cognitiva não diz respeito apenas aos sistemas tecnológicos, digitais, traduzidos em códigos matematizáveis e imbricado à inteligência artificial da modelagem computacional, mas também aos processos e procedimentos criadores gestados e compartilhados pelo fazer-pensar humano nos desafios à vida cotidiana.

Em relação à Análise Cognitiva (AnCo), conforme as pesquisas de Terezinha Fróes Burnham<sup>2</sup> (2012; 2001, 1998), compreendemos um campo de trabalho complexo que envolve o conhecimento e seus processos, fortalecendo a construção e as bases do seu estatuto epistemológico. A AnCo busca traduzir, reconstruir e difundir o conhecimento, promovendo o diálogo e a interação entre comunidades vinculadas a diferentes sistemas, visando tornar o conhecimento público e compartilhado. Em análise cognitiva o conhecimento é objeto de investigação envolvendo de modo abrangente todos os conceitos de cognição. Além disso, a AnCo busca transcender o aspecto intelectual e cognitivo, trabalhando o sujeito em sua integralidade e totalidade, valorizando a intercambialidade e compreensão dos saberes em todas as perspectivas possíveis, para derrubar fronteiras e territorialidades que privatizam o conhecimento. Desse modo, a presente tese apresenta um duplo movimento: (a) produzir múltiplas perspectivas contra-hegemônicas no modo como a filosofia e a geração de conhecimentos são compreendidos no âmbito universitário, e (b) um modo inventivo de compreender a complexidade dos processos cognitivos de geração do conhecimento, da aprendizagem filosófica, por meio de aportes teórico-metodológicos, como modelo de interpretação, análise e explicação desses processos.

A tese parte de observações oriundas da nossa experiência docente no dia a dia. Nosso propósito é discutir a relação entre a filosofia e o processo de aprendizado de diferentes estudantes de licenciatura do ensino público universitário, especialmente ao considerar a

---

<sup>2</sup> Terezinha Fróes Burnham é pesquisadora, fundadora e primeira coordenadora do PPGDC, da Rede Interativa de Pesquisa e Pós-graduação em Conhecimento e Sociedade - RICS, fundadora e ex-coordenadora da Câmara Interdisciplinar da FAPESB, além de consultora da CAPES, tendo participado da fundação e atuado na Comissão de Avaliação da Área Interdisciplinar. Atuou na Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (In)formação, Currículo e Trabalho – REDPECT e no Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Currículo, Ciência e Tecnologia – NEPEC. Seus estudos concentram-se nas áreas de Análise Cognitiva, Ciência da Informação e Educação, com especial ênfase na tra(ns)dução do conhecimento, currículo, trabalho, espaços de aprendizagem, construção, gestão e difusão do conhecimento.



experiência filosófica junto a práticas meditativas como um caminho para o aprendizado de si e o desenvolvimento da autonomia, tornando-se sujeitos do próprio processo de aprendizagem filosófica. Portanto, trata-se de uma investigação propositiva e nossa preocupação é com o desenvolvimento humano numa “[...] utopia transigente que tem como horizonte a dialógica interpessoal e transpessoal [...]” (GALEFFI, 2019a, p. 15)

A problematização é ampliada ao considerarmos a aprendizagem de filosofia pela perspectiva do sentipensar dos/as licenciandos/as. Neste sentido, algumas questões são pertinentes: Como avaliar se a capacidade de pensar de maneira crítica, autônoma e criativa foi desenvolvida? É possível garantir que os conceitos e reflexões foram assimilados de fato? De que forma é possível desenvolver habilidades consideradas socioemocionais se o corpo, via de acesso a esses recursos, tem sido negligenciado? E, não menos importante, nos cabe a interrogação: em qual momento os/as estudantes, licenciandos/as, tornam-se sujeitos da aprendizagem filosófica? Para além de todas essas questões, a pesquisa tensiona a problematização do papel da filosofia na formação e o “lugar” de quem aprende filosofia no ensino universitário no tempo presente.

Estamos vivenciando uma conjuntura histórica singular em nossa Terra-Pátria (MORIN, 2011), advinda da era do processamento de informações por meio de algoritmos, onde os corpos se tornam obsoletos e as experiências, informações e dados são explorados pelo capitalismo de vigilância, a inteligência artificial, o transhumanismo, o antropoceno, a necropolítica, as *fakes news*, o racismo estrutural, a crise ecológica e psicoecológica atingindo não apenas a nossa camada atmosférica e planetária, mas também nossa noosfera, a crise democrática, o mal-estar psíquico e moral, as normoses cotidianas... E qual o papel da filosofia na formação de professores/as? Quais relações são estabelecidas pelos/as estudantes universitários/as em suas experiências filosóficas? Como se dá a experiência, quando filosófica, na formação de professores/as? O ensino, a aprendizagem e a filosofia constituem um campo complexo e desafiador que requer reflexão constante, uma racionalidade aberta, dialógica, intuitiva, proposições e aberturas a diferentes abordagens.

De acordo com Galeffi (2019), a ênfase atual não está mais no ensino da filosofia, mas sim na aprendizagem. Não é possível ensinar filosofia, mas é possível fazer-aprender os/as estudantes a aprender a filosofar de modo próprio e apropriado. No entanto, diante do modelo pedagógico predominante baseado no ensino em vez da aprendizagem do pensamento crítico, criativo e autônomo, surge a questão de como efetivamente praticar filosofia. Além disso, como seria essa aprendizagem filosófica própria e apropriada na formação?

Observamos que a aprendizagem filosófica na formação de professores/as é um tema pouco explorado nos estudos dedicados ao ensino de filosofia voltados aos cursos de licenciatura<sup>3</sup>. A intersecção entre ensinar, aprender e filosofar acarreta diversos desafios que devem ser considerados. No âmbito do ensino de filosofia, há a necessidade de considerar diferentes perspectivas pedagógicas. Ao praticar a filosofia, surgem diversas possibilidades, o que questiona o sentido da disciplina e seu papel na formação humana. Por sua vez, a aprendizagem de filosofia envolve busca constante pelo autoconhecimento e reflexão crítica, o que pode ser um desafio tanto para estudantes quanto para os/as professores/as.

Ao pensarmos a filosofia no ambiente universitário, é importante refletir sobre o papel da filosofia, especialmente na formação de professores/as. Isso envolve a chamada comunidade de investigação, na qual professores/as e estudantes exercitam sua racionalidade de forma dialética questionando-se, descobrindo e compreendendo as causas e os sentidos que fundamentam a educação, o campo da filosofia e sua problemática em relação a geração de conhecimento.

De acordo com Rui Valse (2013), a metodologia do ensino de filosofia no Brasil é frequentemente vista como uma preocupação que recai sobre pedagogos/as ou, em certos casos, filósofos da educação que atuam nos departamentos de educação. Essa questão geralmente não é considerada um problema para a própria Filosofia ou seus departamentos. Isso pode ser evidenciado ao observarmos os nomes que estão em destaque no cenário nacional em relação a esse debate, como Sílvio Gallo, Joaquim Severino, Celso Favaretto, Geraldo Horn, Walter Kohan, Dante Galeffi entre outros. Curiosamente, todos esses filósofos possuem ligação externa com os departamentos de Filosofia, podendo indicar a necessidade de maior participação e envolvimento da própria Filosofia na discussão sobre a metodologia do ensino dessa disciplina. E aqui nos apropriamos de uma questão levantada por Dantas (2022, p. 2), “é a Filosofia que pensa a Educação ou a Educação que transforma a Filosofia?”

Na prática filosófica, o ponto de partida é a relação singular entre o sujeito e o objeto que afeta aquele/a que se predispõem a pensar. Mesmo diante de questões comuns, essa relação pode gerar uma experiência filosófica que permite ao sujeito encontrar o problema e discernir suas significações, buscando um sentido próprio e evitando reduzir sua capacidade intelectual a meras compreensões e reproduções. Nesse sentido, o que importa não é apenas a compreensão

---

<sup>3</sup>No capítulo 4 apresentamos um panorama detalhado dos estudos sobre aprendizagem filosófica localizados no bancos de teses da CAPES.

ou a tomada de consciência do sujeito, mas sim o modo como ele/a se relaciona com as questões filosóficas e seu processo de construção ontológica.

A relação com o saber proporcionada pela filosofia não é linear ou estática, mas sim dinâmica e em constante evolução, sendo moldada por experiências, contextos e subjetividades. Conforme Enrique Dussel (2005a) a filosofia nasceu nos espaços periféricos em seu tempo criativos, pensando o não filosófico: a realidade. Assim, o objetivo da filosofia não se restringe apenas a compreensão do mundo ao nosso redor, mas também a busca por entender a nós mesmos e a nossa relação com esse mundo. A filosofia não só nos permite adquirir conhecimentos, mas também desenvolver habilidades como reflexão crítica, pensamento autônomo, aprendizado de si, fundamentais para o desenvolvimento humano, a construção e a conectividade de estilos de vida dignos e amplos.

## 1.1 O MUNDO VIVIDO DE UM ANALISTA COGNITIVO EM RELAÇÃO À PESQUISA

Neste tópico do texto, faço uso verbal na primeira pessoa do singular por ser uma pesquisa implicada com meu processo formativo como analista cognitivo, a fim de produzir melhor clareza para os/as leitores/as<sup>4</sup>. Compreendo que o texto não é uma criação exclusivamente minha, pois é atravessado por processos interativos, intuitivos e conversas com meu orientador Eduardo Chagas, por exemplo. Assim, elaboro um exercício de autorreflexividade com o objetivo de apresentar, a partir da minha trajetória como pesquisador, as modelagens das artesanias polilógicas que constituem alguns elementos importantes na materialização do que foi aprendido, e questiono o modo como aprendi sobre aprender. Necessário destacar que o desaprender não leva ao esquecimento do aprendido, ao contrário, faço aqui um exercício de lembrar de modo diferente. Esse "modo diferente" me coloca a repensar as trilhas de minhas experiências vividas sem desprezar ou dispensar cada conteúdo narrativo que, aparentemente divergente, pode convergir. É uma tentativa de criar outro espaço mental capaz de aflorar possibilidades analíticas que não se reduzem a um exercício solipsístico, mas expressa o ser das minhas artesanias, na existencialidade do meu ser-no-mundo e que vão me constituindo como analista cognitivo.

---

<sup>4</sup> A partir do próximo tópico e capítulos utilizamos a primeira pessoa do plural.

Segundo Fróes Burnham, analista cognitivo/a é a denominação atribuída ao/a profissional em formação no Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (FERNANDEZ apud FRÓES BURNHAM, 2018, p. 77). Conforme Galeffi (2011) o/a analista cognitivo/a é um/a transdutor/a de dinâmicas criadoras, inventivas e ousadas que dizem respeito ao viver comum implicado/a, em seus operadores epistemológicos, com o acontecimento cognitivo das organizações humanas e em seus múltiplos agenciamentos. Sendo o/a analista cognitivo/a “um/a trabalhador/a do conhecimento” (MOREIRA, 2018), seu meio profissional e político é híbrido e aberto ao acontecimento, desse modo, “tem necessariamente que implicar-se em sua transdução que é também ato criador. O analista cognitivo transduz processos cognitivos, como diz Teresinha Fróes Burnham. Transduz, quer dizer, produz sentido na fornalha dos acontecimentos implicados.” (GALEFFI, 2011, p. 10)

Assim, sigamos pelas veredas dos caminhos do meu mundo vivido que inter cruzam a presente tese. De maneira sucinta, minhas primeiras experiências com a formação de educadores começaram em 2009, quando ingressei como bolsista extensionista do Programa de Extensão Tecelendo, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Posteriormente, em 2014 tornei-me colaborador, trabalhando na formação dos educadores que atuavam no programa. Tudo isso ocorreu após prestar vestibular em 2008 e ingressar na primeira turma do curso recém implementado de Licenciatura em Filosofia na UFRB, no campus do Centro de Formação de Professores (CFP).

Na extensão universitária vivenciei diversos tensionamentos formativos entre uma filosofia centrada numa monologicidade e uma filosofia pluriversalizada. Tensionado pelas inquietações iniciais e levando em consideração a organização das ações do Programa Tecelendo e as dificuldades dos jovens, adultos e idosos que participavam das atividades, organizei uma oficina em 2011 chamada de *Meditação e Reflexão: desvelando o cotidiano*<sup>5</sup>. A inspiração surgiu das dificuldades e tensões observadas no ensino de filosofia para pessoas com letrismo a-funcional e que dificilmente tiveram contato com essas discussões de modo

---

<sup>5</sup> A oficina aconteceu no período 2011 a 2013 realizada seguindo uma grande temática, por exemplo: *Oficina de meditação: um caminho para a descoberta de si no mundo* (2012.1); *Oficina de meditação: cultivando a consciência* (2012.2); *Oficina de meditação e autoconhecimento* (2013.1). Estas oficinas foram desenvolvidas em colaboração com a educadora Me. Elisabete F. Delfino, que na época era estudante do curso de pedagogia na UFRB.

sistematizado<sup>6</sup>. O objetivo da oficina era trabalhar técnicas de respiração inspiradas no *yoga* e, ao mesmo tempo, fazer aproximações com a reflexão filosófica, a partir das narrativas, limites e contextos que emergiam das próprias pessoas envolvidas nas oficinas.

Ao longo das oficinas, surgiam temas geradores relacionados ao cotidiano dos educandos em suas experiências de vida. Com o objetivo de desenvolver uma formação baseada na escuta, na construção e na partilha, timidamente comecei a sentir a necessidade de adaptar os conteúdos da disciplina de Filosofia à realidade daquelas pessoas que vivenciavam o letrismo a-funcional. As temáticas versavam sobre a exposição e apresentação de algumas reportagens jornalísticas ou uma situação cotidiana, a partir das contribuições da filosofia referente a liberdade, moral, ética, diálogo, emoção, amizade e a dimensão estética.

As oficinas foram ganhando a adesão de educadores/as (licenciandos/as) e gradualmente evoluindo para oficinas experimentais, nas quais o saber-viver estava sendo encarado como experimentação de si, um aprendizado de si diante da multiplicidade de valores, desejos, emoções e saberes constituem e atravessam cada ser humano. Após esse período, a proposta central das oficinas foi ampliada para atender uma demanda dentro do Programa Tecelendo, a formação dos professores/as, haja vista, alguns educadores começaram a participar das oficinas juntamente com os/as estudantes do programa. A partir dessa ampliação, as primeiras reflexões, artigos e textos que emergiram das experiências com as oficinas de *Filosofia e Meditação* exploraram questões relacionadas ao autoconhecimento, à apropriação de si e aos modos de elaborar conhecimentos. Essas reflexões rejeitavam a redução do pensamento ao cálculo e à medição, característica da razão instrumental que busca submeter tudo a lógica da eficiência e produtividade.

Compreendo esse modo de fazer-pensar filosofia quase sempre são rejeitados pelos pares do rol filosófico por não se encaixar num modo delimitado de entendimento da área formativa da filosofia e por não ser considerado objetos de interesse pela própria área. No entanto, como afirma Josso (2007), esses processos são parte de uma existencialidade psicossomática, inclui diversas facetas sociais, econômicas, históricas, espirituais, culturais, entre outras. É importante reconhecer a complexidade desses processos e a necessidade de

---

<sup>6</sup> Segundo Nilce Silva (2004), o letrismo a-funcional é uma definição que possui um sistema de significações amplificado e o sujeito, em relação ao sistema escrito, atribui significações diversas, a partir de sua relação com o mundo das letras. O conceito de letrismo a-funcional permite compreender o lugar da escrita na relação do humano e a realidade, visando, desse modo, romper com a estigmatização do sujeito como “analfabeto”, pois “ninguém está totalmente fora da letra ou dentro da letra, procura, portanto, compreender “a” ou “as” funcionalidade(s) que construímos em nossa relação com a letra.” (SILVA, 2004, p. 159)

considerar uma variedade de perspectivas e experiências ao lidar com questões filosóficas e sua função social frente aos diversos contextos de nossa realidade cultural.

Em anos seguintes, tornei voluntário em alguns projetos de iniciação científica ligados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). No PIBIC, nosso objetivo era investigar as afiliações teóricas, concepções metodológicas e práticas curriculares relacionadas ao ensino de filosofia na Educação Básica em escolas e colégios públicos em Amargosa e no vale do Jiquiriçá-BA<sup>7</sup>.

Durante a graduação em filosofia, enfrentei algumas dificuldades ao aprender conceitos e sistemas que eram expressos em linguagem estilística própria dos filósofos estudados e que estavam enraizados em uma cultura majoritariamente europeia. Eu não conseguia estabelecer conexão clara entre esses sistemas filosóficos e minhas próprias inquietudes existenciais.

Nesse período, comecei a questionar sobre como me tornar um professor de filosofia, uma vez que a maioria das práticas de formação estavam voltadas para estimular uma postura de bacharelado que para questões relacionadas à formação, ensino e aprendizagem em filosofia. Além disso, comecei a questionar como o que era ensinado na universidade poderia estabelecer relação entre as experiências dos educadores e o que estava sendo aprendido em espaços escolares e não-escolares. Sílvio Gallo (2004) tensiona a problemática da prática educativa considerada como tarefa menor em comparação a outras atividades no campo da filosofia. O filósofo afirma que a prática educativa tem sido inerente à filosofia ao longo da história, questionando por que a formação do professor de filosofia muitas vezes a despreza.

Em 2013, ingressei no Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), na Faculdade de Educação (FACED), no grupo de pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade – HCEL. Defendi a dissertação intitulada *Corpo e Educação em Nietzsche: do caminho do criador* (2015), tendo como objetivo compreender os nexos estabelecidos entre corpo e educação a partir da filosofia nietzschiana, num processo de autoformação responsável pela criação de uma nova imagem do humano, do conhecimento e do próprio processo formativo.

A pesquisa de mestrado foi um divisor teórico-profissional em minha caminhada filosófica. Inicialmente, ela me levou a uma crise, pois percebi que, ao final da pesquisa, não estava falando em voz própria e apropriada, mas sim na voz de um (outro) filósofo, me

---

<sup>7</sup> Os projetos "*Docência em Filosofia no Município de Amargosa, BA: afiliações teóricas, concepções metodológicas e práticas curriculares em ação no âmbito da Educação Básica* (2011-2012)" e "*O Ensino de Filosofia em Amargosa e no Vale do Jiquiriçá* (2010-2011)" foram coordenados, respectivamente, pelos professores Dr<sup>o</sup>. Wilson Francisco Correia (UFRB) e Dr<sup>o</sup>. Emanuel Luís Roque Soares (UFRB).

especializando sobre a filosofia de um autor canonizado. Embora tivesse experimentado abordagens desafiadoras durante a graduação, buscando abrir novas possibilidades para a filosofia, acabei assumindo um modo de fazer que me deixava mentalmente condicionado, numa enfadonha repetição do mesmo, centrado em um modelo vigente de formação acumulativa e repetitiva que não permitia pensar, fazer e vivenciar novas modelagens. Eu estava territorializado em um modo engessado e não filosofante de fazer-pensar a própria filosofia. Como então encontrar minha própria linguagem? Como buscar a palavra perdida, não como verdade geral, mas o *logos* como fundamento provisório e criador?

Foi nessa travessia inquietante que algo ainda não nomeado emergiu, um Terceiro intermediário que só poderia ser escutável pela via do coração, da própria vida, do vivente em sua expressividade comunicante, cujo sentido nos escapa. Essa experiência me fez repensar o modo de fazer filosofia e buscar novas formas de integração entre teoria e prática, permitindo desenvolver minha própria voz e abrir espaço para experimentações criativas no campo da filosofia, da educação e da formação humana. Em certa medida, em minha formação inicial, esse processo já vinha sendo provocado.

Levando em consideração toda a trajetória anterior compreendo como vestígios (lampejos) iniciais de um analista cognitivo e à época não tinha noção em relação a problematização referente a geração de conhecimento, a transdução e a Análise Cognitiva (AnCo) (que de algum modo já se encontravam em estado embrionário), iriam me levar à formação (no tempo presente) em analista cognitivo no Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC).

O ingresso ao PPGDC foi motivado pela abertura do programa para práticas e espaços multirreferenciais de aprendizagem, incluindo comunidades tradicionais e experiências inovadoras e autônomas, congruentes no tratamento de abordagens complexas, multirreferenciais, inter/transdisciplinares e polilógicas do conhecimento público. Optei pela linha de pesquisa "Construção do Conhecimento: Cognição, Linguagens e Informação", levando em consideração as implicações da minha trajetória como professor-pesquisador, são determinantes para delimitar as características e a problemática da pesquisa proposta.

Ao mobilizar os deslocamentos apresentados no movimento interno de todas as dimensões entretecidas nesta trajetória, posso evidenciar a quebra de paradigmas, os avanços prático-teóricos e os deslocamentos em direção a um outro, a mim próprio, como analista cognitivo em estado de aprendizado de si. Essa jornada trouxeram novos horizontes autoavaliativos abrindo caminhos para repensar o papel da filosofia, indo além da transmissão

de conteúdos disciplinares e desafiando os modos instituídos do fazer filosófico. Como afirmou Aristóteles, os seres humanos começam a filosofar pelo espanto (*tò thaumázein*)<sup>8</sup>, pela admiração, pelo prazer em conhecer, e é a partir daí que eu, como humano, educador e pesquisador, diálogo com meu mundo interno e externo, tecendo saberes e práticas diferenciadas e singularizantes

Dessa forma, não parto da ideia da filosofia como amor pelo saber, como é comumente propagado pela sua etimologia, enfatizando o conhecimento como prerrogativa inicial e central. É preciso também levar em consideração a anterioridade do *philia* como indicativo de relação de sentimento, algo de familiaridade que sustenta um pensamento consciente e intenso de razão e sentimento.

Algumas questões perpassam o tempo todo a minha práxis: Qual o lugar da filosofia em meio às relações constituídas numa sociedade ferozmente balizada por políticas neoliberais? Faz sentido (para quem? com quem? contra o quê e contra quem?) uma filosofia que caminha em margem oposta aos ditames empresariais da empregabilidade, da carreira de prestígio? Sendo a filosofia constituída de pessoas que pensam (sejam autorizadas por chancela institucional ou pela própria vida-vivente), o que essa experiência nos faz pensar em relação ao ensino e aprendizagem em filosofia? Que relação é essa que é e pode ser estabelecida com a filosofia na formação de professores/as? Como transduzir conceitos e conhecimentos filosóficos para a comunidade ampliada? Nenhuma resposta pode ser óbvia.

Giuseppe Ferraro (2018) elabora uma defesa sobre a noção de filosofia, destacando em sua etimologia a relação de sentimento, pois *philia* seria aquilo pelo que se nutre carinho por uma relação de afeto e não parentesco. Ao longo da história do pensamento, muitos autores tencionaram essa perspectiva, como Hegel, Deleuze, Foucault, Nietzsche, Magobe Ramose e outros. No entanto, as querelas sobre o papel da filosofia persistem, como se ela é um saber, um modo de vida ou uma área destinada à construção de conceitos. Além disso, questiona-se se somente os/as filósofos/as têm admiração pelo saber, ou se todos/as podem ser considerados/as filósofos/as. Ademais, Ferraro (2018) destaca que o lugar é um espaço de relação, e são essas relações que circunscrevem intensidades e movimentações, pois, “os lugares são as pessoas que os habitam em seus tempos relacionais”. (FERRARO, 2018, p. 113)

A implicação com os processos de geração e transdução do conhecimento precisam ser problematizados e requer um *design cognitivo* (modelagem cognitiva) na intervenção das

---

<sup>8</sup> Faço menção a passagem na obra *Metafísica* de Aristóteles, tomando como base o livro A2, 982 b 12ss (p. 11). A obra em questão foi lançada pela editora Loyola (2002).



dinâmicas de produção, construção e difusão do conhecimento (filosófico) em suas plurais dimensões. Design cognitivo abrange diversas disciplinas e perspectivas, envolvendo não apenas o processo de passagem da ideação à realização, mas também a criação, recriação e aperfeiçoamento constante. Ele pode ser entendido como função de gerenciamento de projetos, atividade conceitual ou fenômeno cultural. Segundo Alfredo Matta (2012) o design cognitivo associa os processos de design com a aquisição de conhecimento e a capacidade de projetar formas de adquirir saberes, gerando processos e metodologias para resolução de problemas.

Desse modo, as dinâmicas vivenciadas em minha trajetória necessitaram de inventividade, ousadia e criação para compreender os acontecimentos cognitivos. Pois, sendo a presente tese um trabalho no campo da Análise Cognitiva (AnCo), não posso perder de vista três finalidades importantes, conforme sinaliza as pesquisadoras Ana Guberna e Claudia Lopes (2020, p. 84) “[...] 1) tornar o conhecimento que é produzido em comunidades fechadas de acesso ao domínio público; 2) tornar os léxicos dessas comunidades compreensíveis; 3) Permitir a interação e fluidez entre os discursos produzidos nas várias comunidades epistêmicas.” Essa problemática mobiliza a contextualização do construto desta tese no próximo tópico.

## 1.2 O CONSTRUTO DA PESQUISA

Na condição de analista cognitivo com atuação na área da educação, nos deparamos com as particularidades do processo educativo, que envolvem a perspectiva de fazer e aprender filosofia como experimentação e transdução do pensamento e criação de novos sentidos, imbricados às trajetórias de vida dos/as educadores/as. Contudo, também nos deparamos com um ensino de filosofia limitado ao mundo acadêmico, com fronteiras territoriais, onde frequentemente os saberes experienciais dos estudantes são subestimados. Além disso, questionamos: como podemos sentir, pensar e agir em atitude aprendente radical, se como professores/as não vivenciamos, em nossa própria formação, esse conjunto de saberes?

Partir da experiência do aprendizado de si é tensionar e resistir frente a perspectivas eurocêntricas que insistem em (re)produzir uma filosofia alicerçada em conhecimentos e epistemologias que, em muitos momentos, segundo Seabra (2020), foram (e são) utilizadas para o fortalecimento de modelagens disciplinares, pautada numa lógica monológica. Tal lógica excluem e submetem diversos povos e comunidades às normas epistemológicas e ontológicas

ocidentais, compostas de racismos epistêmicos (DANTAS, 2022), na negação do outro como não-ser (CARNEIRO, 2005), no machismo epistemológico e na produção de diversos apagamentos epistêmicos no rol dos cânones reconhecidos, aceitos (reproduzidos) como vozes autorizadas no pensamento filosófico, por exemplo, tendo a colonização como “engenharia de destroçar gente” (RUFINO, 2019). Desse modo, quem é esse *sujeito* que está escrevendo a história do pensamento? “quem narra e quem (e como) está sendo narrado?” (KILOMBA, 2019)

O aprendizado de si como abertura radical de investigação implica o processo de autoproduzir-se, consciente do que se é, está sendo e do que virá a ser, sempre ação inventora de possibilidades de perspectivar e forjar modos, sentidos e formas próprias e apropriadas em derivas constantes. Segundo Galeffi (2001; 2012), o aprendizado de si mesmo/a consiste no aprender com a vida, um aprender a ser, o filosofar implicado nos fenômenos, nas concretas condições e circunstâncias do ente-espécie.

A compreensão das artesanias polilógicas possibilita a elucidação do aprendizado de si na aprendizagem filosófica. Diferentemente de um saber técnico que se aprende a partir de regras e normas padronizadas, o aprendizado de si rompe com os solipsismos do pensamento especulativo, fundante do saber ocidental. Trata-se de um presentificar-se incessante que mobiliza estados de consciência (conscientes ou não) pela capacidade de escuta atenta, entendida em perspectiva amplificada para além da própria audição, na qual todo o corpo, em seus metapontos perceptivos, não é reduzível a determinado regime normativo.

Assim, no tocante à pergunta de pesquisa, indagamos: *o que é isto: a aprendizagem filosófica na formação de professores/as?* Desta pergunta base, desdobra-se duas questões importantes. A primeira é: *como o Ateliê Filosófico mobiliza o protagonismo dos/as licenciandos/as em relação à aprendizagem filosófica e qual a sua relação com a formação?* A segunda, considerando a experiência dos/as licenciandos/as, questiona *quais conhecimentos, saberes práticos e teóricos são formativos no Ateliê Filosófico?*

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa é:

- Construir um dispositivo formacional para o desenvolvimento da aprendizagem filosófica e evidenciar sua implicação no processo de formação de professores/as.

Compreendemos o dispositivo de formação em seu fazer-formativo perpassado por processos reflexivos da própria formação na experiência autorizante dos processos de aprendizagens, como método aberto a proposições e condições de formação, contrário a todo controle e redução mecânica ao instituído. O formacional é compreendido a partir das

contribuições de Macedo (2012) ao defender que todo dispositivo que se pretende à formação, é derivado da valoração e implicação do ponto de vista da experiência aprendente, se realiza num sujeito relacional e em conexão a um conjunto de condições, mediações, experiências e formulações que implicam o fenômeno da formação. Assim, toda aprendizagem para ser considerada formativa “terá que vir acompanhada de um *ponto de vista*, de uma *atitude*, de um processo profundo e relacional de *compreensão*.” (MACEDO, 2010, p. 51)

Quanto aos objetivos específicos, pretende-se:

- Mapear as tendências e perspectivas da produção acadêmica referente à temática aprendizagem filosófica considerando as teses constantes no Banco de Teses da CAPES;
- Propor uma modelagem para o desenvolvimento da aprendizagem filosófica na formação de professores/as;
- Descrever as práticas do dispositivo Ateliê Filosófico;
- Analisar as implicações do Ateliê Filosófico na experiência formativa dos/as participantes.

Com o objetivo de qualificar ainda mais a pesquisa e difundir seus avanços, bem como aproveitar as discussões e embasamentos apreendidos durante a realização dos componentes curriculares no programa de pós-graduação em Difusão do Conhecimento, participamos de alguns eventos científicos para apresentar e publicar trabalhos. Estes caminhos foram importantes para acolher *feedbacks* e sinalizações pertinentes, somando-se a aprofundar conceitos e questões da pesquisa e a escrita da tese. A produção científica consistiu em:

**Quadro 1 - Apresentação de Trabalhos**

TÍTULO	EVENTO	LOCAL	ANO
Aprendizagens filosóficas no ateliê filosófico: transgressão, resiliência e derivas epistêmicas na formação de professores.	IV Encontro de Filosofia da Bahia (EFIBA)	Amargosa-Ba	2022
Artesanias Polilógicas: por uma atenção consciente na formação de professores	V Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares	Salvador - Ba	2021
A educação popular como possibilidade de fazer-pensar o ainda não pensando: a experiência do projeto de extensão Ateliê Filosófico	Encontro Internacional Educação Popular e Cidadania: Experiências e Desafios	Rio de Janeiro (online)	2021

Oficinas experimentais de filosofia e meditação para o desenvolvimento da aprendizagem filosófica e o Autoconhecimento na formação de professores	13º Simpósio Internacional sobre Consciência e Autoconhecimento	Salvador	2018

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador

### Quadro 2 - Capítulos de livro

TÍTULO	NOME DO LIVRO	ANO
Ateliê filosófico como abertura ao <i>aprendizado de si</i> : uma perspectiva transdisciplinar de se fazer-pensar a aprendizagem filosófica e o autoconhecimento na transformação de professores	Difusão social do conhecimento: perspectivas e epistemológicas multirreferenciais (Editora CRV)	2019
Autoconhecimento	Transciopédia em Difusão do Conhecimento (Quarteto Editora)	2020

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador

### Quadro 3 - Artigos em revistas

TÍTULO	NOME DA REVISTA	QUALIS	ANO
Aprendizagem Filosófica na formação de professores: proposta de um Ateliê Filosófico Transdisciplinar	Educação e Filosofia (UFU)	A2	2021
Projeto de Extensão Ateliê Filosófico: a perspectiva de um design sociocognitivo para o ensino-pesquisa-intervenção na formação de professores	Revista de Extensão (UFRB)	B3	2021

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador

A participação em eventos, durante nosso ingresso no PPGDC-UFBA, e os trabalhos apresentados e publicados, buscam consolidar referenciais que ampliaram a compreensão da atividade filosófica na conjuntura atual. É importante ressaltar que a educação, ao longo da história, tem passado por mudanças e implementações de novas diretrizes. Essas diretrizes, por um lado, podem limitar as possibilidades criativas ao enfatizar a repetição do já conhecido. Por outro lado, elas também trazem consigo novos desafios que exigem ações capazes de instigar rupturas. Concernente ao cenário atual do país, na discussão sobre reformulação de proposições

para a formação de professores, enfatizada na Resolução CNE/CP n. 02/2019, a denominada Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e instados a adaptar-se aos ditames da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a pesquisa em questão vai de encontro a um instrumentalismo e as concepções mais conservadoras manifestadas nas política de currículo e de formação docente, a exemplo da referida Resolução.

Desse modo, pensar o papel da filosofia na formação (aprendizagem) de professores/as para além de uma disciplina monológica ou de uma filosofia profissional acadêmica, específica de conteúdos da tradição canônica, é fazê-los emergir das inquietações humanas dos sujeitos aprendentes em seus diversos contextos. A presente tese, inserida na área de difusão do conhecimento, com concentração em modelagem da geração e difusão do conhecimento, almeja contribuir na formação de professores/as, oferecendo possibilidades de fazer-pensar a filosofia na educação de um sujeito-aprendiz dinâmico/a, autônomo/a, criativo/a e em aprendizado de si. Desse modo, visamos contribuir para a construção de novas perspectivas sobre a implicação do aprender-fazer filosofar na formação de professores/as e abrir caminhos para novas abordagens no ensino da filosofia contrário a toda forma autoritária que busca moldar os programas universitários de formação.

### 1.3 A ESTRUTURA DA TESE

Antes de seguirmos na exposição introdutória dos capítulos que compõem a tese, consideramos ser necessário esclarecer o uso de algumas terminologias. Ao longo do texto evitamos o uso da palavra "homem" para referir-se à existência da espécie humana ou ao gênero humano (*homo*). Quando utilizamos as palavras "humano/a" e "humanidade", não nos referimos a nenhuma essência atemporal, mas sim a qualquer gênero sexual, evitando a generalização do masculino. Se, em alguma citação ao longo do texto, a expressão "homem" é mantida, é apenas para enfatizar a representação histórica ou ideia filosófica preservando o uso feito pelo autor/a da referência consultada. Conforme Grada Kilomba (2019, p. 14), “[...] a língua tem uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e violência, pois cada palavra utilizada define o lugar de uma identidade”. Ademais, todo o texto tensiona rever as heranças coloniais e patriarcais, de poder e violência que imperam em nossa língua portuguesa, haja vista, muitas expressões são reduzidas ao gênero masculino em português, a exemplo de *sujeito*,

*objeto*, carecem de terminologias outras capazes de superar a fragilidade promovida por um discurso que faz uma identidade não existir na própria língua, falada, escrita, ou até mesmo ser considerada erro. Os *sujeitos* da pesquisa são mencionados/as a partir de termos como estudantes, sujeitos, participantes, colaboradores/as, licenciandos/as, professores/as, educadores/as. Os termos/palavras que nos permitem a variação do gênero feminino são escritos “o/a”, “os/as”, “aos/as”, “es/as”, embora tenhamos consciência que não é satisfatório. Assim, enfatizamos que não há neutralidade da pesquisa científica, sendo necessário a “desmontagem da língua colonial”, das clivagens racistas, sexistas e cisheteronormativas, pois “[...] através das suas terminologias, a língua informa-nos constantemente de quem é *normal* e de quem é que pode representar a *verdadeira condição humana*.” (KILOMBA, 2019, p. 14)

Em termos de organização, *Tornando-se sujeitos da aprendizagem filosófica: experimentações, modelagens e análise cognitiva de um ateliê filosófico na formação de professores/as*, está estruturada em sete capítulos, cada um iniciando com uma obra do artista indígena brasileiro Jaider Esbell (1979-2021), da etnia Makuxi, do Estado de Roraima. As obras de arte possuem um sistema próprio de fundamentos, criatividade, intuições e sinergia polilógica, visam preparar o/a leitor/a para “um vácuo total interior, um nudar-se por dentro para ter espaço” para o silêncio e a escuta sensível, necessária à leitura e abertura para o aberto de cada capítulo. Essa arte cosmopolítica, presente nas pinturas, provocam reflexões sobre a manutenção do mundo, levando o/a leitor/a a lugares que talvez só a imaginação possa alcançar em sintonia com as experiências na realização da presente tese.

Os capítulos possuem uma consideração inicial de forma a permitir aberturas necessárias, considerando a lógica da arquitetura textual. A exceção é o sexto capítulo que a sinopse, na verdade, é um fragmento do diário de campo para abertura ao aberto das análises e compreensões da imersão do campo. Esse movimento possibilita a emergência do desconhecido dentro de territórios aparentemente conhecidos, pois, conforme sinaliza Jaider Esbell (2018, p. 12) “ter a liberdade na escrita não quer dizer muito quando o mundo precisa de outros meios possíveis para se traduzir em si mesmo.” Por isso, é nas bordas desterritorializantes que podemos encontrar caminhos sinalizadores, mesmo que sejam provisórios, pois “é requerido um esvaziamento total de um ser para outro ser caber. O ser vem pleno e ele mesmo traz seu caber. O novo ser não fica, portanto, onde não lhe caiba pleno. Repito, não ando só, não falo só, não apareço só.” (ESBELL, 2018, p. 14)

A *Introdução*, considerada como capítulo I, apresenta o contexto do problema e a questão que orienta o estudo, destacando suas complexidades e tensionando perspectivas que

visam compreender a aprendizagem filosófica na formação de professores/as, com enfoque no dispositivo "Ateliê Filosófico". Além disso, apresenta os objetivos gerais, específicos e a organização dos demais capítulos da presente tese.

No segundo capítulo, intitulado *Análise Cognitiva (AnCo), Teorização Polilógica e a emergência das artesanias polilógicas*, apresentamos a construção das bases teóricas que sustentam a pesquisa, levando em consideração as três abrangências articuladoras da problemática desse estudo, a saber Análise Cognitiva (AnCo), a Teorização Polilógica e as Artesanias Polilógicas. Em relação à AnCo, em nossa práxis como analista cognitivo e em articulação a cosmopercepções, tensionamos uma epistemologia aberta a uma pedagogia dos sentidos solicitando mecanismos de outras linguagens e sentidos de desdobramentos poético-metafórico-imagético na implicação com o fenômeno. Em seguida, a base epistemológica da Teorização Polilógica e seus operadores cognitivos, a emergência do conceito artesanias polilógicas nas dimensões do ser-no-mundo do sujeito aprendente, a perspectiva do aprendizado de si e a articulação com a práxis meditativa como abertura ao estado de ser vivente.

O terceiro capítulo, *O horizonte metodológico da tese, os dispositivos e processos de análises*, é apresentado o caminho metodológico, a pesquisa qualitativa e o enfoque fenomenológico como inspirações fundamentais no desenvolvimento compreensivo da investigação. É retomada a questão norteadora, os objetivos e o contexto da pesquisa, assim como os/as colaboradores/as deste estudo, o procedimento de análise no tratamento das informações e as unidades de sentido utilizadas.

O quarto capítulo denominado *Do educar polilógico à aprendizagem de filosofia na pós-graduação brasileira*, apresentamos a perspectiva filosófica do educar e aprender polilógico, ou seja, uma atitude apropriativa experimental de escuta atenta ao instante, em dialógica co-criativa. Elucidamos o mapeamento, o diagnóstico do panorama analisado sobre a produção acadêmica, referente a aprendizagem filosófica, tendo como ano base 1999 a 2022. A análise da produção acadêmica foi organizada partir de três categorias: i) compreensão da aprendizagem filosófica, ii) concentração da produção de conhecimento e iii) proposições para a aprendizagem de filosofia e as lacunas observadas no estudo, e assim, promovermos a difusão do conhecimento produzido pela comunidade epistêmica.

Na sequência, no capítulo intitulado *Design cognitivo do ateliê filosófico*, apresentamos a proposição do design cognitivo do dispositivo Ateliê Filosófico. Antes, porém, realiza-se uma reflexão em defesa da universidade pública, articulada a uma perspectiva ecoformativa

democrática, tendo como base o ensino, a pesquisa e a extensão como fundantes de uma perspectiva de formação experiencial. Em seguida, é apresentada a formação de professores/as a partir da aprendizagem filosófica radical, articulada à consolidação de um quadro epistemológico mais amplo em educação, relacionado ao processo de construção do conhecimento e da aprendizagem, implica levar em consideração os diferentes diálogos que as pessoas estabelece com a vida, em suas múltiplas dimensões e manifestações, para além de uma visão fragmentária da realidade. Por fim, apresentamos os fluxos que constituem a proposição do Ateliê Filosófico, destacando-se a vivência como valor intrínseco e imediato de anterioridade a qualquer elaboração de antecipação analítica e algumas experiências são descritas a fim de elucidarmos a ida a campo, o desenvolvimento das ações do dispositivo e que serviram de elementos de análise para a pesquisa.

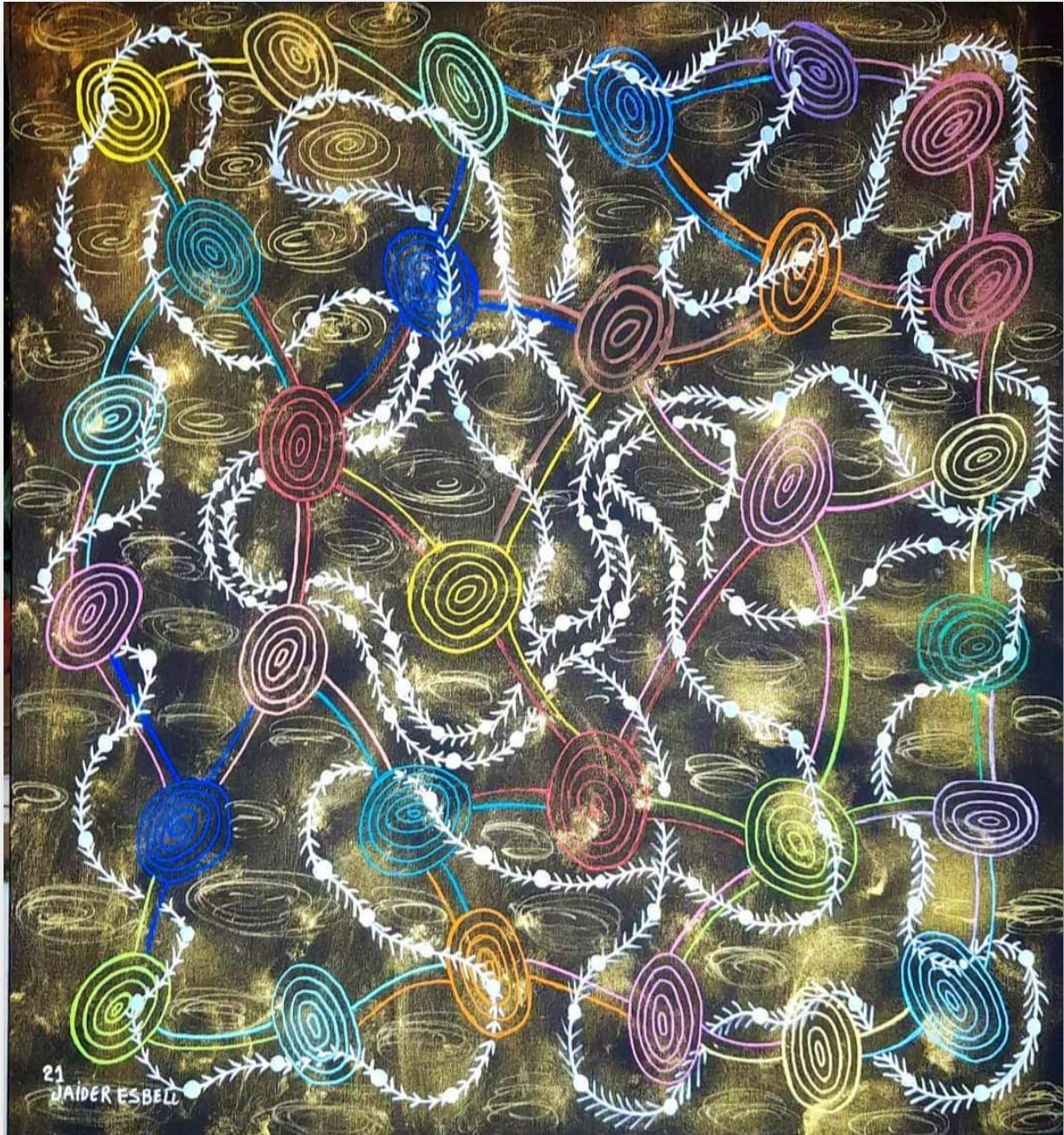
No que diz respeito ao sexto capítulo, *O tornar-se sujeitos da aprendizagem filosófica na formação de professores/as a partir das implicações do ateliê filosófico*, é destinado às discussões, análises e interpretações dos resultados da investigação à luz da função epistemológica da teoria assumida na pesquisa e o nosso olhar como analista cognitivo. Destaca-se as seguintes unidades de sentido que agregam de forma sistemática os subconjuntos de informações: *a relação com o corpo; a dimensão da escuta; a ambivalência do silêncio; a linguagem filosófica; dos estereótipos da filosofia aos aprendizados do filosofar*; e por fim, o “*está*” presente na formação. Após as análises e interpretações são apresentadas sínteses de cada unidade de sentido.

A seção de *Considerações finais*, apresentada como capítulo sete, reafirmamos os resultados decorrentes do processo de investigação retomando os pontos importantes em relação às respostas às questões e objetivos da pesquisa, construídos a partir da análise das informações e achados evidenciados. Nessa seção, são apresentadas de forma resumida as contribuições do Ateliê Filosófico para a formação de professores/as, bem como as limitações e lacunas a serem exploradas em estudos futuros. Por fim, apresentamos as referências e os apêndices.



## CAPÍTULO 2

### ANÁLISE COGNITIVA (ANCO), TEORIAÇÃO POLILÓGICA E A EMERGÊNCIA DAS ARTESANIAS POLILÓGICAS



*Mistérios da criação (2021), Jaider Esbell.*

Neste capítulo, apresentamos a perspectiva da Análise Cognitiva (AnCo), uma abordagem de conhecimento fundamentada na Teoriação polilógica inspirada em racionalidades pluriversalizadas, reconhecendo a existência de múltiplos pertencimentos como plano de imanência para a formação do Analista Cognitivo. É importante destacar que todo fenômeno requer coerência ontológica, epistemológica e metodológica diante das diversas realidades e relações lógicas envolvidas, as quais são incertas e instáveis. Desse modo, as artesanias polilógicas, bem como, as dimensões do ser-no-mundo do sujeito aprendente traduzem o processo contínuo de aprendizado de si, não se baseia em modelos pré-definidos. No campo da análise cognitiva, as artesanias polilógicas são expressões e manifestações únicas dos seres viventes, refletindo suas experiências e dinâmicas psico-socioculturais ao existir e se transformar. Essa compreensão representa um compromisso radical de aprendizado, interligando-se com as dinâmicas ecoformativas, valorizando o vivido e interpretado de forma consciente. Além disso, as artesanias polilógicas são influenciadas pelas lógicas ecossistêmicas que atravessam cada indivíduo, seja estudante, pesquisador(a), educador(a) ou analista cognitivo(a), impulsionando sua evolução em interdependência com outras formas de ser-sendo.

Os encontros compreensivos, partindo dos elementos teóricos que constituem o embasamento conceitual da presente pesquisa, articulando o aprendizado de si, a meditação, a aprendizagem filosófica implicados nas artesanias polilógicas, são os pilares em desenvolvimento no presente estudo, no contexto da teoriação sistematizada, nos colocando sempre em perspectiva crítica e criativa autorizante, mobilizando percepções teóricas como inspirações fundantes e em movimento, sem nos deixarmos levar a exegese de um determinado tema. Como base, são utilizadas as noções de bell hooks (2013), a partir da compreensão da teoria como lugar de cura, já que a teoria por si só não é curativa, libertadora ou revolucionária, sendo essa a função que lhe atribuímos em sua condução. É também assumido um pesar próprio e apropriado que ensina a pensar uma ecossistemologia dinâmica, cíclica e fluida do existir humano, "fazendo-se curador (mediador) inteligente e sensível da totalidade que o abarca e ultrapassa o mundo vivido." (GALEFFI, 2017, p. 31).

Não buscamos seguir um caminho pré-determinado e previsível já instituído pela história do pensamento autorizado, sem desprezar sua importância. A opção ético-política é buscar achar nossa própria voz, como analistas cognitivos/as, articulada a vozes já consagradas pela literatura vigente. Não se projeta futuros sem voltar-se a bases e referências que sinalizam mundos e perspectivas, mesmo em suas provisoriades históricas. Tal como um marceneiro,

na realização de seu ofício, abre sua caixa de ferramentas e pega a que mais lhe é útil em seu processo de criação, caminhamos em direção às caixas de ferramentas conceituais não como totalidades, mas como singularidades potentes.

Neste contexto, a questão levantada por Gayatri Spivak (2010) na sua obra *Pode o subalterno falar?* é relevante, pois questiona a diferença e desafia os discursos hegemônicos que muitas vezes nos desencorajam. É necessária uma abertura intelectual acolhedora da diversidade, pois nenhuma teoria é neutra e todo pensamento é situado. Portanto, não faz sentido ter uma teoria por si só ou um pensamento pelo pensamento. Algo transborda e preenche, inunda, rompe, afeta e não apenas em nível mental contemplativo, mas em diferentes processos de compreensão, em “corpos permeados por sentidos envoltos por cosmopercepções.” (OYĚWÙMÍ, 2002)

Em relação à "escolha" de um corpus teórico para pesquisa, surgem problemáticas sobre a mobilização da teoria em seu arcabouço conceitual. Seria o/a analista cognitivo/a atraído/a como um ímã ao encontro de algo que fala ao mais íntimo de si, ou é a realidade externa que volta-se para quem interpreta e solicita ferramentas adequadas na construção, transdução e difusão do conhecimento? A possibilidade de resposta a esta questão é difícil, mas pode ser ensaiada como alternativa, desde que o mito da neutralidade científica já não alimenta-se de credibilidade.

Segundo Josso (2002), a escolha do arcabouço teórico e o processo científico estão sustentados por dimensões afetivas, ligadas às lógicas biográficas, interconectadas a contextos socioculturais e históricos. De acordo com Santos (2010, p. 55) a perspectiva da mecânica quântica, por exemplo, o conhecimento e seu resultado são inseparáveis, pois tanto o sujeito quanto o objeto estão interligados e "cada um é a tradução do outro". Desta forma, entende-se o/a analista cognitivo/a, situado/a numa dinâmica psicossociocultural, na elaboração dos critérios de verificação e dos enunciados, precisa ter prudência e modéstia em sua percepção interpretativa e de transdução.

Karl Popper (1980), entre os filósofos da ciência, inverteu a lógica do princípio de verificação com o critério de falseabilidade, mostrando a possibilidade de falsificação de uma teoria. Por sua vez, Thomas Kuhn (1997) ilustrou, a partir das revoluções científicas e da inserção da ciência na história, como nas revoluções científicas os paradigmas são superados por aqueles que conseguem dar conta da realidade com base em um quadro adequado de referências.

As conclusões de Kuhn são baseadas na compreensão da mudança nas percepções de mundo dos indivíduos que produzem ciência, onde a realidade também muda a partir de processos sempre em disputa, rupturas abruptas, negociações e elaboração de pressupostos<sup>9</sup>. Esta nova percepção paradigmática é organizada por um conjunto de operações lógicas e alterações conceituais fundamentais para sua compreensão e controlam seu uso. No entanto, a teoria de Kuhn não se limita às ciências naturais e pode ser aplicada a outras áreas do conhecimento. Além disso, sua teoria não nega a existência de avanços nas ciências sociais, mas aponta para a diferença na natureza dessas mudanças em comparação às mudanças paradigmáticas nas ciências naturais. De acordo com Morin (2002), o paradigma condiciona a ciência e o próprio processo cognitivo, uma vez que estamos culturalmente inseridos em um paradigma resultante de simplificações do conhecimento em multideterminismo de normas, proibições, rigidezes e bloqueios.

Kuhn e Morin compreendem a ruptura dos modelos explicativos da realidade como fonte de progresso científico, mas a distinção entre eles está no fato de que, para Kuhn, o paradigma vigente (em declínio) pode ser atualizado pelo paradigma em ascensão, mantendo suas características anteriores. Por outro lado, para Morin, a complexidade estabelece rupturas com a percepção paradigmática simplificadora. A complexidade não determina uma inteligibilidade compreensível e separada, mas estimula o pesquisador como sujeito multidimensional a perceber a complexidade do objeto estudado, fazendo-o reconhecer suas singularidades e processos históricos sem homogeneizá-los em totalidades. Assim, o sujeito é visto como referência situada, contextualizada e sempre em relação.

Segundo bell hooks (2013, p. 66), baseada nas reflexões do filósofo Paulo Freire, afirma que "não se pode entrar na luta como objetos e sair como sujeitos". É no encontro desse sujeito como sujeito (e não como entidade egocêntrica), reivindicando tal posição, se pode seguir na definição de jornadas teóricas, concepções epistemológicas e sistemas de referência, estrategicamente nos permitindo "encontrar a nossa própria voz", a voz do sujeito negado no processo de aprendizado de si.

Conforme Macedo (2016), é necessário ao/a pesquisador/a atenção para não impor uma verdade restrita e monológica ou restringir a emergência de experiências acontecimentais. Assim, utilizamos a imaginação, regras e criatividade, as quais não se vinculam a nenhuma

---

<sup>9</sup> De acordo com Araújo (2012), é preciso cautela ao interpretar a teoria de Thomas Kuhn, já que o autor não apresentou uma posição clara sobre a cientificidade das ciências sociais. É importante levar em consideração a complexidade da questão e evitar generalizações ou julgamentos precipitados. Segundo Araújo (2012, p. 12), Kuhn deixa lacunas em suas noções epistemológicas exatamente por afirmar que as ciências sociais não há avanços devido não possuir um paradigma e apenas as ciências naturais receberia status de cientificidade.

iluminação ou dogma, sendo sempre provisórias e guiadas pelo *modus operandi* de um analista cognitivo em suas implicações sociais, políticas, éticas, estéticas e epistemológicas no contexto atual. O foco é direcionado para uma abordagem aberta ao questionamento constante, considerando as complexas interações entre o conhecimento e a sociedade, possibilitando uma abordagem crítica, reflexiva em relação ao tempo presente e atenta aos processos auto-organizadores da vida vivente.

## 2.1 A ANÁLISE COGNITIVA (ANCO) MULTIRREFERENCIAL E POLILÓGICA COMO CAMPO DE CONHECIMENTO INSPIRADA EM COSMOPERCEPÇÕES

A Análise Cognitiva (AnCo) é um duplo campo cognitivo/epistemológico de conhecimento emergente e em estado de (re)conhecimento, configurando como processo complexo, multirreferencial, polilógico e inter-transdisciplinar. Fróes Burnham (2012, p. 66) define a AnCo como “[...] um campo de caráter multirreferencial e, portanto, complexo, que se constrói a partir de diferentes sistemas de referências, dentre eles o filosófico, o científico – incluindo aqui sua configuração inter/transdisciplinar – o mí(s)tico, o religioso, o estético, o ético.” Segundo Galeffi (2011, p. 9), a AnCo “[...] não se trata, pois, de uma teoria da cognição e sim de uma abordagem também teórica do acontecimento cognitivo das organizações humanas a partir de seus agenciamentos”. Como novo campo de conhecimento, o/a analista cognitivo/a enfrenta o desafio de estabelecer conexões, diálogos e variações sîgnicas da produção de conhecimento entre áreas diferentes compreendendo as lacunas e limitações ou dados ausentes nos diferentes sistemas cognitivos, para torná-lo acessível, compreensível e capaz de ser (re)construído, tendo a “transdução como processo chave na análise cognitiva.” (FRÓES BURNHAM, 2012, p. 43)

Constituir-se como analista cognitivo/a e exercer práxis ancoradas na Análise Cognitiva dos fenômenos implicados demanda reconfigurações, em nossas áreas de formação inicial, para exercícios de ampliação de consciência na fronteira de uma área inter/transdisciplinar, tensionando movimentos de colaboração e (re)construção nos processo sensíveis da natureza humana. Desse modo, a preocupação central do/a analista cognitivo/a é com o conhecimento e a cognição, pois “[...] o papel que o conhecimento pode assumir na formação humana, quer de indivíduos, grupos ou comunidades que constituem uma formação social. Ele será o grande mediador do conhecimento!” (FRÓES BURNHAM, 2012, p. 188)

A Análise Cognitiva como processo de transdução, transutualização, transposição e transferência<sup>10</sup>, “tornando conhecimento público todo aquele de caráter privado”, rompe as fronteiras da geração de conhecimento segregado culturalmente e social, muitas vezes, em contextos produtores de não-ser, o sem-sentido, subordinando sujeitos e saberes a situações de exploração e violação de direitos. Ao contrário, é a AnCo perspectivada por implicações políticas, epistemológicas, axiológicas e sociais de diferentes áreas do conhecimento para “a construção e difusão do conhecimento úteis ao bem viver e bem agir” (GALEFFI, 2019, p. 13)

AnCo também visa compreender o sujeito em sua totalidade, levando em consideração não só o aspecto cognitivo, mas também as subjetividades corpóreas e as experiências concretas. Embora seu nome sugira ênfase no intelecto e no cognitivo, AnCo busca ir além disso e trabalhar o sujeito em sua integralidade. Conforme Graciela Fernandez (2021) a subjetividade corpórea não se limita ao corpo físico, abarcando também o aspecto social. Em resumo, AnCo oferece uma nova perspectiva para a análise cognitiva, ao considerar aspectos mais amplos e abrangentes do sujeito. A subjetividade corpórea não implica apenas no trabalho com o corpo físico em si, proporcionando nova perspectiva à AnCo. Ela engloba visão ampliada do corpo, indo além do aspecto material, físico e tangível, adentrando também o campo social. Pois, toda emoção está intrinsecamente ligada a algum tipo de situação, desafio, sentimento ou experiência.

Assim, o caminho metodológico adotado nesta tese está embasado nos pressupostos teórico-epistemológicos da Teoriação Polilógica produzindo experiências de Análise Cognitiva, estabelecem uma perspectiva de mundo na aproximação do campo empírico, utilizando a abordagem transdisciplinar e o pensamento complexo, além da vivência experienciada no desenvolvimento da tese, com enfoque fenomenológico. A AnCo além de campo multirreferencial e transdisciplinar é também procedimento metodológico, haja vista, sua atuação epistemológica na investigação dos diversos campos da experiência humana. Desse modo, cada análise cognitiva é singular, incomparável e dialógica, pois não há como normatizar e generalizar seu movimento multirreferencial.

O processo metodológico da presente tese leva em consideração a autorreflexividade do pesquisador e sua trajetória pessoal. Como analistas cognitivos é fundamental desaprendermos para aprender a aprender, reconhecendo inúmeras arrogâncias epistemológicas, muitas vezes

---

<sup>10</sup> Na perspectiva da Análise Cognitiva, Teresinha Brunham reelabora termos como tradução, transdução, transutualização, transposição e transferência, que já são utilizados em diversas áreas, como Física, Biologia e ciência em geral, atribuindo-lhes um significado próprio e apropriado. Para melhor elucidação ver o trabalho (tese) de Graciela Fernandez defendida no PPGDC-UFBA, intitulada *Teresinha Fróes Burnham, sujeito encarnado: subjetividades corpóreas em sua vida e obra* (2021).

cercadas pelas territorialidade de um conhecimento segregado e apresentado como mercadorias. Esse exercício permite o/a analista cognitivo/a avaliar as metodologias que se tornam rígidas e monumentais em seu campo de atuação, sem permitir que veja de forma intuitiva aquilo que essas metodologias não permitem ver analiticamente.

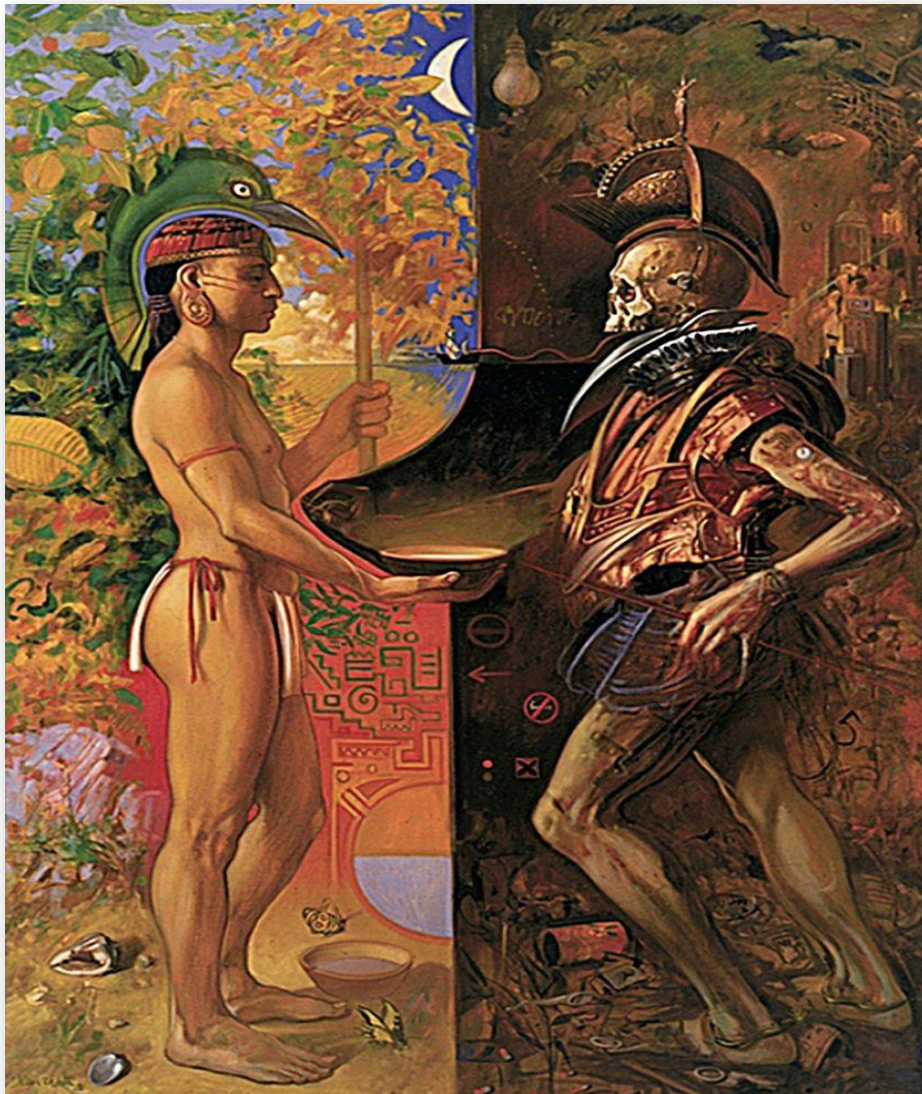
A pesquisa é vivenciada como uma aventura, inspirada nas interações intrassubjetivas e intersubjetivas, para ser possível aprender a sermos analíticos/as de outros modos. Para tanto, como analistas cognitivos/as somos tensionados/as a criarmos estados mentais e metapontos perceptivos que permitam possíveis atravessamentos por abordagens, metodologias e atitudes, onde a experiência se abra a mundos subjetivados, incertos, provisórios, singularizados e corporificados pelos cinco sentidos, e até mesmo por um sexto ou outros sentidos não conhecidos, resultantes de diferentes combinações. A racionalidade instrumental da modernidade ocidental, fundamentada nos elementos da linearidade, unidirecionalidade e unidimensionalidade, gerou um "modo perceptivo extrativista." (SANTOS, 2019, p. 241) O mundo criado pela racionalidade moderna operou com a primazia do intelecto como a única prova convincente e confiável da extração da realidade do mundo, em oposição ao que seria considerado irracional, ou seja: o primitivismo, a superstição, o misticismo e o pensamento pré-lógico.

Dussel (2005b), Quijano (2010) e Mignolo (2001), criticam toda perspectiva de universalismo que desconsidera a diversidade das experiências do mundo para afirmar a inexistência de um universalismo europeu baseado em uma experiência fundacional eurocêntrica. É fundamental numa práxis de análise cognitiva questionarmos como lidar com contextos incertos e dinâmicos que envolvem o objeto científico, considerando uma racionalidade linearizada, binária e/ou excludente que não reconhece a existência de outros dinamismos presentes na sensibilidade do/a analista cognitivo/a e na geração (difusão) do conhecimento.

Além disso, segundo Mignolo (2001), a história do conhecimento está marcada por uma geo-historicidade que atribui um valor e um lugar bem definido, fabricado e imposto pela modernidade, pois nenhum conhecimento é deslocalizado, descontextualizado ou desincorporado. Esse conhecimento geopolítico deve passar por um processo de descolonização e descentralização para permitir ao/a analista cognitivo/a práticas metodológicas baseadas em uma práxis verdadeiramente descolonizadora e contra-hegemônica dos diversos processos de epistemicídio. Conforme Luiz Rufino (2019, p. 12), a colonização é “uma engenharia de destroçar gente”, neste sentido, “a descolonização, não somente como conceito, mas enquanto

prática social e luta revolucionária, deve ser uma ação inventora de novos seres e de reencantamento do mundo.” Na obra *El Encuentro* (1992) do pintor equatoriano Jaime Zapata, observa-se uma representação interpretada como uma crítica ao projeto colonial de dominação do colonizador sobre o colonizado e em sua lógica colonial de extermínio dos corpos e das sabedorias apartadas da racionalidade eurocêntrica, conforme a Figura 1:

**Figura 1** - El Ecuentro (1992)



Fonte: Primido (2023)

A pintura de Jaime Zapata retrata o (des)encontro entre um nativo e um conquistador de forma marcante e contrastante. À esquerda, temos a representação de um nativo, nu e guerreiro,



imerso em uma exuberante vegetação, acompanhado por elementos naturais de seu contexto habitual como borboletas, plantas e pinturas simbólicas de sua cultura. Por outro lado, à direita da pintura, surge o “conquistador” (invasor), vestido com um capacete e uma armadura, segurando um crucifixo. Essa representação visual evidencia o contraste entre os dois personagens e suas respectivas perspectivas culturais. O nativo é retratado em um ambiente iluminado, transmitindo uma imagem de conexão com a natureza. Já o “conquistador” é apresentado de forma sombria, simbolizando conflitos e violência associados à sua presença. A pintura captura o encontro complexo entre o nativo e o invasor. A colonização irrompendo como projeto de dominação e extermínio, revelando uma visão de mundo centrada na dimensão do uno e o confronto cultural, se estabelece na produção da não presença da diversidade.

Sendo assim, tensionamos uma pedagogia para a libertação dos sentidos no fazer-pensar do/a analista cognitivo/a, contrariando qualquer extrativismo epistêmico que possa pairar sobre a nossa ação ao lançarmos em campo, com a inventividade de nossos instrumentais, no intuito de captarmos nossos objetivos e equacioná-los em nossas transduções. De acordo com as reflexões de Ramón Grosfoguel (2016) a ciência moderna é fundamentada em um ato massivo de extrativismo epistêmico. Segundo Grosfoguel (2016), o extrativismo epistêmico é uma maneira de estar e viver no mundo que se baseia em apropriar-se de seres, conhecimentos, culturas e naturezas sem consentimento e sem levar em consideração o impacto negativo que isso causa na vida desses outros seres (tanto humanos quanto não humanos). Esse comportamento é característico das sociedades formadas a partir de uma longa história de imperialismo, capitalismo, colonialismo e patriarcado, que subjugarão povos considerados racialmente inferiores e mulheres, tratando-os como recursos a serem explorados. Desse modo, o objetivo do extrativismo epistêmico “é o saque das ideias para comercializá-las e transformá-las em capital econômico, ou para apropriar-se delas no mecanismo acadêmico ocidental, a fim de ganhar capital simbólico.” (GROSFOGUEL, 2016, p. 128)

Os modos e princípios devem ser repensados pelo/a analista cognitivo/a e recriados para reconhecer e instituir conhecimentos não monopolizadores e hegemônicos de verdades e objetivações, os quais rejeitam as diversas formas empíricas e híbridas de conhecimentos (MACEDO; PIMENTEL; GALEFFI; 2009). Esse movimento é considerado necessário, uma vez que ainda é possível observarmos um caráter extrativista em nossas formações iniciais, contrário a uma práxis baseada na AnCo, resultante da separação entre sujeito e objeto, indivíduo e natureza, expressão de uma lógica dual/binária da vida. Em outras palavras, nós analistas cognitivos/as corremos o risco de sentir-nos desconectados/as dos contextos em que

nossa pesquisa ocorre e, conseqüentemente, interpretar de maneira equivocada os modos de sentir, “uma vez que não compreendemos o contexto em que foram mobilizados.” (SANTOS, 2019, p. 243)

Numa perspectiva de libertação dos sentidos, posicionamo-nos em estado de atenção para compreender a experiência dos sentidos de forma testemunhal, uma vez que também somos atravessados – não só pela condição da experiência enquanto analista cognitivo no Ateliê Filosófico, como também participando e coordenando as ações - vivenciando uma ação social totalizante que envolve vários sentidos.

Descolonizar os sentidos é um dos primeiros passos na perspectiva de uma Análise Cognitiva evitando reduções padronizadas de corporações teórico-metodológicas. Despir-se de toda e qualquer “corrente” teórico-metodológica, epistêmica, político-estética e permitir-se aprender a ser-sendo analistas cognitivos/as abertos/as e sensíveis as infinitas possibilidades de construção de conhecimento, resignificando, criando, sendo autônomos com as roupagens que outrora nos constituiu e constituem. Assim, não há como avançarmos na geração do conhecimento, em contextos atuais, sem uma revisão epistemológica nos modos perceptivos centralizadores de lógicas e instrumentos, operam extraíndo e instituindo contornos no fazer e compreender ciência e pesquisa. Doravante, esse é um caminho difícil, uma vez que nós, como indivíduos, por exemplo, fomos formatados/as ao longo de anos para superdimensionarmos a visão e a audição, em uma perspectiva egocêntrica baseada em narrativas epistemológicas que refletem um mundo capitalista, patriarcal, sexista, xenofóbico, racista, eurocêntrico, monológico e ocidentocêntrico.

Nos apropriamos do conceito de decolonialidade a fim de demarcar a denúncia a opressão impostas aos povos da América Latina enviesada pelo par modernidade/colonialidade como mito emancipador, pois em seu bojo nasce o capitalismo, o racismo, a intolerância, o patriarcado e todo preconceito às minorias que seguem desviando dos saberes e práticas hegemônicas de agir, sentir, pensar, ser e viver. De acordo com Mignolo (2017, p. 13), a modernidade/colonialidade/decolonialidade é uma tríade referente a um conjunto de relações de poder. Os pensadores da decolonialidade argumentam que a colonialidade é o lado sombrio da modernidade e se manifesta em três dimensões: *a colonialidade do poder*, hierarquiza grupos humanos e lugares no âmbito político e econômico; *a colonialidade do ser*, inferioriza aqueles que são diferentes ou "outros" no âmbito das subjetividades; e *a colonialidade do saber*, marginaliza sistemas de conhecimento que diferem do cânone estabelecido.

A decolonialidade a partir do *giro decolonial* nas perspectivas de autores como Enrique Dussel, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro Gómez, Nelson Maldonado-Torres, Walter Dignolo, Aníbal Quijano, expressam um questionamento radical aos grupos subalternizados e negados em sua gnosiologia e epistemologia pelas relações e mecanismo de controles. De acordo com Catherine Walsh (2009), a decolonialidade é o esforço para “transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi e é estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade.” (WALSH, 2009, p. 27) Ao mobilizarmos a perspectiva decolonial para uma práxis baseada na Análise Cognitiva compreendemos “um conjunto de práticas epistêmicas que se articulam dentro ou fora da academia, por intelectuais ou por movimentos sociais, ao longo de nossa densa história de colonização.” (MOTA NETO, 2015, p. 18)

A filosofia ocidental abre-se ao mundo por uma via dos sentidos e percorre toda a história filosófica, em um plano geral fundamentado entre empirismo e realismo, perdurando na ramificação da experiência histórica da problemática dualidade sujeito/objeto. Ver e ser visto é fundante na experiência de uma pesquisa, seja com humanos, com experimentos químicos ou fórmulas matemáticas, aquilo que estava oculto e se mostra às lentes do/a pesquisador/a, também é oriunda daquilo que a própria lente oculta no trabalho científico: as cegueiras geradas pela lente, devido à falta de ajuste do/a pesquisador/a, por não estar disposto/a a ver o que efetivamente não vê ou pelas próprias incompletudes contextuais, históricas de seus instrumentais e de suas próprias escolhas. Conforme Achille Mbembe em *Crítica da Razão Negra*, “como pensar a diferença e a vida, o semelhante e o dessemelhante, o excedente e o em comum?” (MBEMBE, 2018, p. 23) A AnCo tensiona essa dualidade paradigmática requisitando uma postura decolonizada e, portanto, compreensiva e inclusiva no modo como nos aproximamos e produzimos as “verdades científicas”, pois conforme diz Fróes Burnham (2012) é “[...] no lastro do senso comum que conversas, decisões, relações de laboratório se estabelecem. [A ciência empirista, positivista, precisa do empírico, justamente da prática do cotidiano] e não é só a questão do empírico em si, é a questão da linguagem, da cultura. [...]” (FRÓES BURNHAM, 2012, p. 182)

Apresentamos a seguir algumas cosmopercepções como transdução catalizadoras de operadores epistemológicos de narrativas somáticas, a partir de intuições místicas, sentimentos e *insights*, materializadas em imagens históricas e fundantes de perspectivas que partem do imaginário da consciência humana e, ao mesmo tempo, expressam cosmo-experiências de sentir

e pensar o mundo<sup>11</sup>. Oyèrónké Oyěwùmí (2002) destaca o termo "cosmopercepção" como uma expressão mais inclusiva para representar grupos culturais, uma vez que a cultura ocidental centraliza a visão como a condição que distingue a presença dos corpos pela marcação morfofisiológica, anatômica e fenotípica. O termo cosmovisão, utilizado pelo ocidente, se reporta ao aspecto da visualidade para descrever, categorizar e conceitualizar a lógica cultural de uma sociedade tendo como referência sua cultura central. Desse modo, apresentamos quatro personagens mitológicos - Prometeu, Exu, Coatlicue e Tupã Tenondé - que representam diferentes cosmopercepções e valores cognitivos. Articulamos essas percepções com conceitos importantes para a Análise Cognitiva, como a *transferência*, a *transdução*, a *transitualização* e as *subjetividades corpóreas*. Recorremos ao mito com o objetivo de permitir uma análise cognitiva e uma metodologia da encruzilhada, perspectivada na Teoriação Polilógica, envolvendo cruzamentos, aberturas e transformações, buscando combater as injustiças sociocognitivas e os desencantos dos saberes, abrindo espaço para a pedagogia dos sentidos. Ao recorrer ao mito, podemos acessar outros mecanismos poéticos, metafóricos e imagéticos a fim de compreender e acessar, com o coração, aquilo que é difícil de explicar.

Na perspectiva do poeta grego Ésquilo, Prometeu é considerado um dos deuses do panteão Olimpo, aquele que vê com antecipação e prudência. Segundo Sottomayor (2001), o primeiro poeta a apresentar este mito é Hesíodo, na obra *Teogonia* (nos versos 517-616) e na obra *Trabalhos e Dias* (versos 42-105). O mito de Prometeu, serve para ilustrar o tema da *hybris*, dos desencadeamentos que se sucedem ao ultrapassar os limites da justa medida. É interessante notar que, na perspectiva de Hesíodo, Prometeu subverte a norma, rouba o fogo numa atitude proposta para se opor à reação de Zeus perante o infortúnio que o tinha feito cair. Sob a perspectiva do poeta Ésquilo, na obra *Prometeu Agrilhoado*, o roubo do fogo pelo Titã não é uma forma de importunar Zeus, mas sim uma espécie de generosidade com os mortais, já que Zeus estava prestes a aniquilá-los. É na perspectiva de Esquilo que surge uma nova interpretação: Prometeu dá a humanidade a esperança. Prometeu expressa uma atitude destemida e um espírito indomado. Ele teria roubado o elemento criador dos deuses, invertido a lógica hierárquica do fazer-saber-ser e compartilhado com a humanidade o fogo, o poder criador. Prometeu visionou para a sua criação humana o elemento sagrado primordial dos deuses: o poder de saber-se ver criador-criatura e, assim, inventar (fazer-produzir cultura) sua própria vida, o que outrora era considerado divino. Inventar a própria vida é a capacidade de

---

<sup>11</sup> Segundo Oyěwùmí (2002) é eurocêntrico usar o termo "cosmovisão" para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos.

aprender a viver e lidar com a repetição interminável dos acontecimentos, em direção ao começar incessante, a uma estética da existência. Se, por um lado, Prometeu é punido por sua infração cometida frente aos deuses, por outro, há um arriscar, frente à metamorfose da ação, rompendo a lógica da identidade de modelos prévios.

Observamos com Prometeu que sua ação traz à tona um conceito importante para a Análise Cognitiva: a *transferência*. No ato de “roubar” o fogo dos deuses, o Titã acaba importando uma tecnologia (a produção do fogo) de um local específico (o mundo privado dos deuses) e implantando-a em um contexto diferente de comunicação e interação, diante da territorialidade cultural da humanidade. Esse elemento de compreensão é fundamental para o/a analista cognitivo/a ao observar a interação, o desenvolvimento e a transformação do conhecimento em seu processo de difusão e socialização.

Na segunda perspectiva, temos Exu, um dos orixás da mitologia africana, controverso em suas potências de ser-sendo, abridor e comunicador de caminhos e encruzilhadas, sendo polissêmico e polifônico<sup>12</sup>. Exu se manifesta como possibilidade dialógica, negando toda e qualquer condição de verdade, como afirma Rufino (2019). Na mitologia africana, Exu é um dos orixás controversos em suas potências de ser-sendo, abridor e comunicador de caminhos e encruzilhadas. Ele é vidente na arte de perspectivar um pensar original e caminhos sem amarras e preconceitos, fazendo da cruz uma encruzilhada manifestando a ambivalência das possibilidades polifônicas e polissêmicas. Exu é também o conhecedor do jogo de búzios, pois Orunmilá lhe concedeu o atributo da vidência, e esse conhecimento deveria ser ensinado somente a ele. De acordo a Ialorixá Mãe Estela de Oxossi (2008), Exu ensinou a Oxum a jogar búzios, porém de forma contrária<sup>13</sup>. Sendo assim, o que ele vê, é visto de uma perspectiva diferente de Oxum, não sendo nem certa, nem errada, mas uma parte do mesmo todo e o todo da mesma parte.

Exu, diferentemente de Prometeu, não possui prudência, é um movimento ininterrupto e aleatório, sendo a comunicação sua essência, “ensinando seus filhos a se comunicarem com rapidez, através do correio Nagô que vai de ouvido em ouvido.” (MÃE STELA DE OXOSSI, 2010, p. 138) Conforme Mãe Stela de Oxossi (2010), o ouvido é uma forma como Exu se

---

<sup>12</sup> Orixá do iorubá “*orisá*”, caracteriza as divindades capazes de se manifestar no mundo da natureza e no horizonte da cultura, embora o seu domínio seja o transcendente. Ele é um orixá primordial, uma divindade que apresenta qualidades humanas e não um ser humano divinizado.

<sup>13</sup> Maria Stella de Azevedo Santos, mais conhecida como Mãe Stella de Oxóssi (1925-2018), foi uma importante líder religiosa brasileira. Ela foi a quinta Ialorixá do Ilê Axé Opô Afonjá em Salvador, Bahia, e se destacou por sua atuação na defesa da cultura e da religiosidade afro-brasileira. Ialorixá é a Mãe de Santo, também conhecida como *iyáloriṣa* em iorubá ou *iyalorixá*, é uma líder espiritual feminina de um terreiro, que pode ser de religiões afro-brasileiras como o Candomblé, Umbanda ou Quimbanda.

comunica. Exu é o princípio dialógico, imprevisível, não opera pela síntese, mas pela caoticidade, nas fronteiras, carregando o múltiplo no uno tensiona os limites binários constituidores de padrões e pretensas universalistas. Com Exu emerge a perspectiva, a pluriversalidade, a transgressão das dimensões explicativas, sendo um movimento esférico e nunca linear. Podemos afirmar que Exu expressa o movimento transdisciplinar como terceiro incluído. Na lógica clássica, o axioma do princípio de identidade ( $A=A$ ) garante a não contradição. No entanto, com Exu, observamos outras possibilidades emergindo e integrando a própria contradição ( $A$  e não  $A$ ) como complementares, formando um terceiro dinamismo energético presente tanto no nível informacional como no material.

Exu é, portanto, potência dialógica, “diz no não dito, se não existe palavra, ele inventa” (RUFINO, 2019), uma vez que sua movimentação ocorre no âmbito da comunicação. Ele atua como intérprete do mundo, transduzindo o mundo e, ao colidir com coisas, situações, discursos (a linguagem) e as fronteiras, torna-se um terceiro elemento, passando de um sistema de representação a outro mais inclusivo. Esse processo de *transdução* desempenha um papel interativo e dialógico no intercâmbio de conhecimentos de diferentes contextos específicos. Esses conhecimentos são transduzidos por meio da colisão de saberes tradicionais, conhecimentos tácitos e científicos, sendo interpretados e readaptados de um contexto territorializado da linguagem para outros territórios mais abertos e compreensíveis em diferentes comunidades epistêmicas. Esse processo desempenha um papel importante na Análise Cognitiva.

A terceira cosmoperspectiva é representada pela deusa Coatlicue da mitologia asteca, que apesar de ser uma entidade do passado dessa civilização, continua a invadir o presente<sup>14</sup>. A imagem-deusa de Coatlicue inicialmente gera estranhamento e desafia nossas concepções e pré-conceitos oriundos da influência estética-perceptiva ocidental-colonizadora. Ela é considerada a deusa da terra, do fogo e de todos os deuses na mitologia asteca, sendo uma criadora ancestral e mãe destruidora. Sua estátua, em forma de monolítico, foi descoberta em 1790 e está localizada na Cidade do México. Seu nome, em geral, significa “aquela com saia de cobra” devido à representação em forma de saia de cobra, com duas serpentes em sua cabeça e um colar apresentando crânios, mãos e corações humanos.

De acordo com Cristine Grysherk (2019), inspirada na perspectiva feminista de Glória Alzaldúa, a estátua de Coatlicue representa o lugar do sagrado, onde temporalidades híbridas

---

<sup>14</sup> Segundo Christine Gryschek (2019) é comum referências simbólicas de Coatlicue nos trabalhos da artista visual Frida Kahlo, a partir da alusão narrativa em sua obra, ao expressar elementos como vida e morte, esqueleto etc., aludindo, desse modo, às narrativas sobre a deusa povoando as convicções de Frida.

emergem e convergem para um estado de desconforto e não consciência, solitário e desafiador, exigindo o afastamento do que é familiar, confrontando configurações identitárias e abrindo-se ao diálogo com o outro de si mesmo/a em suas oposições/posições, luz e escuridão, bem e mal, opressor/a e oprimido/a.

Coatlicue provoca um estado de sentimento do qual não se tem consciência, exigindo uma atitude flexível na "troca de pele compreensiva", onde premissas e entendimentos de antigos paradigmas, herdados ou utilizados pelo mundo ocidental são esgarçados. Em outras palavras, a imagem de Coatlicue se volta para o/a observador/a de forma perturbadora, levando-o/a a reconhecer sua ignorada descoberta de si, sua autopercepção. Ela desafia nossa autofascinação solipsista ao aparecer como um existente não humano, devoradora de humanos. E o que ela devora? Todos os pensamentos e sonhos (crânios), os sentimentos (corações) e o trabalho (mãos) como um processo de cooperação global envolve todo o organismo. Trata-se de uma polissemia dos símbolos. É a importância dos sentimentos, dos sonhos, da ação e da práxis que nos deixa atônitos ao contemplá-la e nos coloca em crise, naquilo que transdisciplinarmente circula no *entre*, *através* e *além* da materialidade do que é observado: a intuição, o imaginário, a imaginação mediante o uso da razão.

Com a imagética de Coatlicue enfatizamos um outro conceito importante conectado à transdução, a *transitualização*, os trânsitos intercambiáveis que operam nos processos de compreensão e resoluções de uma específica situação-contexto e podem ser inspiradores/as em similaridades aos contextos atuais e/ou novas situações. Ora, se Coatlicue desafia nossas capacidades compreensivas devido seus signos causarem perturbações ao repertório do/a observador/a, de outro lado, na práxis do/a analista cognitivo/a seus *insights* e prudência podem levá-los/as a encontrar padrões, similaridades, compreensões e outros tipos de conhecimentos, materialidade e realidade, na resolução da situação vivenciada também em seu contexto específico.

Tupã Tenondé é a quarta perspectiva considerada, cujo significado em *tupi* é "Grande Som Primeiro" ou "Eterna Música, geradora de vidas". De acordo com Kaká Jecupé (2001), para o povo guarani, Tupã Tenondé representa o sagrado e tem como uma das suas primeiras formas de manifestação o colibri, cujo voo parece pairar sobre o ar sustentado no nada. Essa cosmoperspectiva enxerga a totalidade a partir dos mundos sutis do espírito e acredita que cada ser humano possui uma alma-colibri habitante na morada do coração, que é o território de Tupã. O colibri se desdobra em diversas dimensões de existência como um ágil mensageiro divino

“quando quer transmitir uma orientação espiritual importante, ou um sinal de proteção, de presença, de indício de caminho correto.” (JECUPÉ, 2001, p. 28)

Segundo Kaká Jecupé (2001), Tupã Tenondé, desdobrado em Seres-Trovões, após criar mundos e constelações, preparou um cocriador para a morada terrena: o *Tupy*. Tupy é atualmente associado a um tronco linguístico, sua etimologia, com a sílaba “*tu*” significando “som”, “barulho” e “*py*” significando “pé”, “assento” (*apy, apyka*) “som de pé”, expressa o ser humano como alma-palavra. O ser humano passa a manifestar a tonalidade de sua essência sagrada cocriadora como escultor, tecelão, cantor e transformador da vida, compartilhando a mesma morada no coração de Tupã. Há aqui uma dimensão que não se encontra apenas no ver e ouvir, mas necessita de outras vias para “acordar o coração” (o sentir, o intuir) para compreender e cantar (fluir) a palavra-alma que brota desta narrativa. Um paralelo interessante é pensar na definição aristotélica do humano ao defini-lo como *zôon lógon échon* (ARISTÓTELES, 1998. 1253a, p. 53) traduzido pela tradição escolástica como “animal dotado de razão” ou “animal racional” destinado a viver na cidade, na *pólis*. Além disso, a tradução mais adequada é “vidente dotado de palavra”, aquele que vivencia o mundo com a palavra e a própria palavra é som, barulho, eco, sentido (sem-sentido), sentimento. Emerge, assim, a confusão em traduzir *logos* por *ratio*, caracterizando, na cultura ocidental, desdobramentos no modo como lidamos com o mundo, nós mesmos e diante dos outros.

De acordo com Mogobe Ramose (2011), a base filosófica do racismo no Ocidente está fundamentada nesta definição de Aristóteles de “homem” como um animal racional. A racionalidade tornou-se um atributo necessário para ser considerado um ser humano. Durante o processo de colonização, o colonizado foi reduzido a certos traços fisiológicos e diferenças físicas, utilizados como exclusão da categoria de humano. Desse modo, o colonizado nunca pertenceu à natureza da razão, nem da racionalidade, sendo desprovido de pensamento, apenas em aparência se assemelhava ao humano, pois, “o selo do racismo, portanto, é a afirmação de que outros animais de aparência humana não são plenamente humanos.” (RAMOSE, 2011, p. 4) Isto posto, compreende-se que a razão não deve ser o centro normatizador da produção de conhecimento, mas compreendido, conforme Dantas (2018), tão somente como “uma ferramenta para compreender o mundo e não uma fundamentação para hierarquizar as produções do conhecimento e quais as metodologias dariam maior veracidade no acesso à realidade.” (DANTAS, 2018, p. 209)

Com Tupã Tenodé elucidamos um outro elemento importante da Análise Cognitiva, a dimensão do entrelaçamento do sentir, das emoções, e não apenas do intelecto, da cognição



apartada de um corpo, mas uma corporeidade é enfatizada, ou seja, uma subjetividade corpórea (FERNANDEZ, 2018). Como mencionado anteriormente, a AnCo compreende o sujeito em sua totalidade, não resumindo-se a materialidade do corpo físico-fisiológico, mas também aos diferentes e interconectados corpos sutis, mental, energético, virtual, emocional, espiritual. Dessa forma compreendida, a AnCo é também em seu trato com o conhecimento o desenvolvimento de uma consciência de pensar ecossistêmico, capaz de reconectar as dimensões da vida, as dimensões humanas e as dimensões com diversos saberes no processo de compreensão, geração e difusão do conhecimento.

Na cosmovisão da experiência dos sentidos, observamos a criação de assimetrias que maximizam razões incalculáveis do ponto de vista do mundo sensorial. Boaventura Santos (2019) destaca o desenvolvimento de uma economia política dos sentidos e da “sensorialidade como fundamentadora da modernidade ocidental, nos termos da qual se estabeleceram autoridades dos sentidos e das pessoas, segundo a orientação e a sutileza dos diferentes sentidos.” (SANTOS, 2019, p. 239) O reconhecimento da reciprocidade e da assimetria gera uma experiência de natureza angustiante, na distinção entre o sentir e ser-se sentido dos sentidos, como expressão da problemática dualidade sujeito-objeto. Os sentidos podem fluir, colidir e afetar-se mutuamente em intensidades, gerando obstáculos novos e que são sempre da ordem da interação de outros sentidos (interpretações). Assim, opera-se uma complexidade permanente ao abordar uma prática ou um objeto. Com efeito, as imagens de Prometeu, Exu, Coatlicue e Tupã Tenondé em suas cosmopercepções expressam a não existência de um sistema uniforme de equivalência dos sentidos, ou seja, a confluência de profundidade sensorial não captada por lógicas intransigentes e colonialistas.

As cosmopercepções apresentadas rompem dualismos normativos e hierarquias de poder ao privilegiar modos únicos de interpretar e transduzir o mundo vivido, sem sobrepor diferenças entre as narrativas apresentadas. Na condição de analistas cognitivos/as é necessário a realização de leituras amplificadas a partir da pluridiversidade no enfrentamento a todo o tipo de epistemicídio, no modo como as culturas e seus povos desenvolvem maneiras de conhecer, de sentir, de compreender, de representar o conhecimento e agir frente à realidade das epistemes que lhes são próprias e em seus diversos modos de aprendizagens. Destarte, ao referir-nos ao fenômeno, ele é sempre mediado por aproximações sensoriais-cognitivas e intermediações do aparente exposto. Nem sempre o fenômeno pode ser visto e captado pelas lentes do/a pesquisador/a, por mais apurado que seja seu “telescópio” ou instrumental de trabalho. Desse modo, o/a analista cognitivo/a deve atentar-se às pistas, pegadas, fissuras, barulhos,

intercruzamentos, silenciamentos, intuições e tensões a fim de manter-se numa postura atenta para o sempre aberto e inesperado das polifonias e encruzilhadas nos léxicos produzidos nas diversas comunidades epistêmicas.

Observa-se na tradição ocidental o recurso da ocularidade como fundante, a partir de expressões voltadas para a visualidade, como pontos de vistas, evidência, olhar, cosmovisão, oposições de luz e trevas, sabedoria e ignorância, aluno (ser sem luz) etc. Segundo Oyěwùmí (2002), o mundo ocidental, em suas cosmovisões, centrou a organização cultural no sentido da visão, acarretando a distinção e operacionalização de outras realidades culturais como se fossem redutíveis à visualidade (diferenciação dos corpos negros e brancos, por exemplo), tendo o ocidente como ponto de referência. Pensar cosmopercepções a partir de uma práxis em Análise Cognitiva leva em consideração sentidos de organizar lógicas do existir, experienciar humano, extrapolando o campo visual e articulando combinações de diferentes sentidos.

Mogobe Ramose (2011) lança algumas críticas quanto a perspectivas que defendem uma universalidade, por sua vez, são mantenedoras de aspectos opressores, remetendo a centralidade como referente. A formulação da universalidade é articulada na junção dos termos advindos do latim *unius* (um) e *versus* (alternativa de...), expressariam, assim, a exclusão do diverso, a primazia de uma perspectiva particularista, impondo-se como primeira e única experiência de conhecimento e verdade válida para todo e qualquer humano. Ramose (2011) enfatiza fissuras na formulação do conceito de universalidade apontando para a necessidade de mudança de paradigmas que reconheça a concepção de *cosmo* como pluriverso ao invés de *universo* (um, uno, único). A própria ciência atualmente demonstra a inexistência de um todo com um centro, já que a homogeneidade e isotropia no tecido cósmico são observadas em todas as direções. Fals Borda (2015) defende, a partir de sua compreensão do *sentipensante*, que o pesquisador não deve manter-se distante do objeto, mas sim se aproximar com postura militante, aberta a um processo dialógico de reaprender em sintonia com a razão, o amor, o corpo e o coração, seguindo práticas ancestrais dos povos originários. Portanto, é necessário na prática do/a analista cognitivo/a a compreensão paradigmática sempre em estado emergente que "produza uma articulação da ciência com a consciência e do coração ao ritmo da razão." (FALS BORDA, 2015, p. 336)

Em contraponto a perspectivas universalistas e colocando em crise sua própria noção, articulamos as ideias do *Sankofa* e do *Tei Gi*, por exemplo, como outros horizontes filosóficos possíveis de compreensões diversas e contrária a perspectivas homogeneizantes sobre as existências. O Sankofa é um símbolo que rememora a história da comunidade afro-americana

e afro-brasileira, e tem como objetivo evitar a repetição dos erros do passado no futuro. No retorno ao passado é possível adquirir conhecimento e sabedoria para construir um futuro amplificado, digno, sustentável. O diagrama Tei-Gi integra a cultura oriental e é um símbolo que representa o equilíbrio entre as forças da natureza, da mente e do corpo. De acordo com essa percepção, não há positivo sem negativo, aberto sem fechado, luz sem sombra. Essa inter-relação é retratada pelo ideograma do *yin* e *yang* simbolizando a interconexão do mundo, em especial do mundo natural.

Ramose (2011), Fals Borda (2015) e Oyèwùmí (2002) tensionam o rompimento com dicotomias estratificadas, ampliando um modelo que inclui o próprio universal em um conjunto de sistemas policêntricos, sem operar por lógicas excludentes. As cosmopercepções aqui apresentadas colocam em cena as subjetividades obliteradas pelas opressões, constituindo-se de validades epistêmicas e gnosiológicas na compreensão aqui ensaiada em como compreendemos o fazer-pensar numa perspectiva ancorada na AnCo. Assim, o caminho metodológico requer uma teoriação apropriada, com perceptos, afetos e juízos, sempre atenta aos limites de sua provisoriedade histórica e como compreendemos a epistemologia, no modo de conhecermos e sentirmos (*aesthesis*), garantindo a pluriversalidade da produção científica e da geração e difusão do conhecimento.

## 2.2 A TEORIAÇÃO POLILÓGICA E SEUS POLI-HORIZONTES EPISTEMOLÓGICOS

Como analistas cognitivos/as, é importante equilibrarmos o “rigor científico” com a flexibilidade e a abertura do espírito em sinergia com nosso mundo interior humano. Precisamos desenvolver uma postura crítica e autônoma, sem nos deixarmos levar pela pressão dos cânones e das agências de fomento, e, ao mesmo tempo, mantermos o compromisso com a objetividade, a seriedade nas investigações, na difusão do conhecimento e na superação da segregação sociocognitiva. A prudência é fundamental, especialmente quando se trata de fenômenos complexos como a consciência da consciência e da inconsciência. Devemos reconhecer a limitação e os desafios do método escolhido, além de mantermos diálogos constantes com as fontes de reflexão, com as ambivalências e os antagonismos. Dessa forma, podemos desenvolver pesquisas “rigorosas” e, ao mesmo tempo, sensíveis às nuances das realidades estudadas no universo cosmológico de cada contexto socio-existencial.

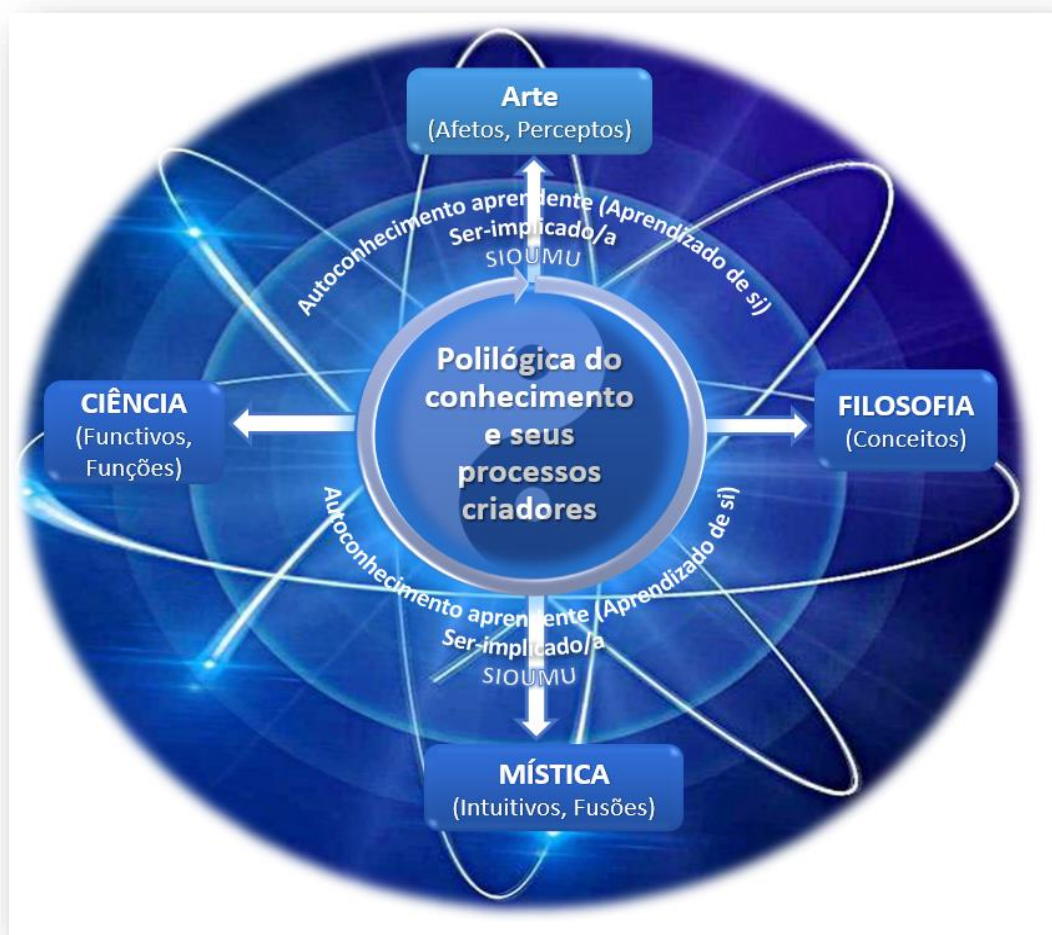
A Teoriação Polilógica, desenvolvida pelo filósofo e professor Dante Augusto Galeffi, permite a descolonização de categorias resultantes de atos opressores. Segundo Galeffi (2020a), o termo Teoriação Polilógica foi cunhado em 2015, a partir de uma síntese conceitual na noção “Teoria Polilógica dos Sentidos”, criada em 1999. Importante ressaltar que mesmo apresentando algumas noções fundantes de sua teoria, o autor destaca que a polilógica ainda continua em processo de elaboração, pois sua ênfase está na multiplicidade da lógica das diversas naturezas (mundo e humano). Essa abordagem possibilita a condução da pesquisa de maneira mais livre, rigorosa, criativa e sensível aos fenômenos da consciência e inconsciência, não nos reduzindo a pensar *sobre*, mas *com* e para *além*. É um processo de afinação, assim como um músico afina seus instrumentos de trabalho. A afinação no âmbito da música consiste em vibrar em consonância, e de forma semelhante, a Teoriação Polilógica nos convida a sintonizar e harmonizar nossas percepções e compreensões, o que pode ser particularmente útil na pesquisa do fenômeno da consciência e da inconsciência de si, uma vez que essa perspectiva requer abordagem sensível, multidimensional e aprendizagem criadora.

A Teoriação Polilógica é uma transfilosofia (GALEFFI, 2023), pois tensiona a rigidez da lógica tradicional com a flexibilidade de abordagem mais inclusiva e pluralista, permitindo compreensões amplificadas dos fenômenos em questão. Ela se posiciona contra a generalização excessiva das monoculturas do pensamento e doutrinação acadêmica que acabam normatizando contextos específicos, alertando para os limites da razão instrumental moderna e pós-moderna. Além disso, a Teoriação Polilógica ressalta a importância de abordagem pragmática e propositiva, permitindo a análise e compreensão de processos cognitivos sem desconsiderar o conhecimento tácito. Portanto, se apresenta ainda nascente na inteligência criadora compartilhada, captada e em ressonância polifônica com pesquisadores/as e analistas cognitivos/as, em suas apropriações contextuais como ferramenta valiosa para o desenvolvimento e construção de pesquisas que buscam compreender fenômenos complexos de forma mais ampla e inclusiva.

O processo de produção e coprodução de conhecimento pode ocorrer em diferentes formas, incluindo Arte, Filosofia, Ciência e Mística, cada uma com seu próprio propósito e significado. É importante reconhecer que o conhecimento não é limitado a uma área, mas processos de interações entre diferentes potências do mundo vivente. Na Teoriação Polilógica a compreensão tanto da Arte quanto da Filosofia, da Ciência e da Mística requer a consideração de seu contexto social e ecológico coletivo. Segundo Galeffi (2019b), esses conhecimentos existem em espaços ecológicos habitados por sujeitos transdisciplinares e interdependentes,

pois, “a Arte não precisa ser reduzida a Ciência, Filosofia ou Mística, mas pode incluir elementos de cada um desses campos em diferentes graus ou planos.” (GALEFFI, 2019b, p. 238) O processo de produção de conhecimento por meio da Arte, Filosofia, Ciência e Mística oferece oportunidades para a prática de dialógica colaborativa, em que nenhum campo precisa se submeter ou reduzir-se a outro, e ambos perpassam e conectam os sujeitos em seus modos aprendentes, implicados ao aprendizado de si (*sioumu*). Conforme a Figura 2:

**Figura 2** - Campos da atividade humana em dialógica cocriativa



**Fonte:** Elaboração do pesquisador inspirado em Galeffi (2020a, p. 763)

De acordo com Galeffi (2020a), a Teoriação Polilógica articula a compreensão de múltiplos referenciais para a produção de conhecimento, levando em consideração os diversos contextos existenciais concretos que produzem padrões específicos, singulares e complexos sem a pretensão de generalização. A teoriação possibilita o fazer sendo transduzido em

artesanias conceituais, articuladas em metapontos perceptivos poli-horizontalizados nas múltiplas realidades existentes, nos diferentes horizontes cognitivos do ser-humano-cosmo, incluindo o horizonte mito-poético, físico-cosmológico, ontológico, antropológico, ecológico, ético-político, cibercultural e epistemológico<sup>15</sup>. Essa abordagem evidencia a problemática de nossa condição como ser humano trinitário (indivíduo-espécie-sociedade), como unidade complexa, pois somos simultaneamente biológico, psíquico, cultural, social, histórico e, por sua vez, conforme alerta Edgar Morin (2015) tal unidade encontra-se completamente “desintegrada no modelo de ensino disciplinar, tornando impossível aprender o que significa ser humano.” (MORIN, 2015, p. 140) É nosso papel restaurar essa unidade de identidade comum (terrena-planetária-cósmica). Tudo isso em sinergia ao que somos sem dissociação, ou seja, como *Sioumu*, o ser sendo em aprendizado de Si, com o *Outro(s)* e com o *Mundo*.

O *Sioumu* é uma compreensão gestada em nossa latinidade brasileira desenvolvida por Galeffi (2017) em sua linguagem própria e apropriada polilógica e transdisciplinar em relação ao *Dasein* Heideggeriano<sup>16</sup>. Essa compreensão volta-se ao estado de atenção às coisas mesmas no mundo da vida em todas as suas camadas dimensionais: a si, ao outro e ao mundo. O *sioumu* manifesta uma antropoética como um estado de sentipensar em aprendizado de si, pois é sempre um desenvolvimento pessoal interno e coletivo em comprometimento com a pluralidade da vida, a responsabilidade social, política e com o conhecimento inclusivo. O *Sioumu* é uma tríplice realidade e não pode ser compreendido a partir de elementos isolados e especializados, dissociados, dualista ou linear, mas sim em indissociabilidade, dialogicidade, interatividade, recursividade e outras dinâmicas. Sua natureza é o ser que somos sendo transdisciplinarmente na dinâmica ecossistêmica e integrada entre indivíduo, sociedade e natureza. É movimento originário sem cronologia, pois está sempre em atualização no seu infinito (re)começar, e a cada começo nova atualização irradiada na corporeidade ativa de sua potência de ser-sendo. É corpo e mundo imbricado. Neste sentido, o conhecimento é perspectivado na relação do *Sioumu* com as quatro modulações da experiência humana: arte, ciência, filosofia e mística (sendo esta última compreendida como a experiência do sagrado no âmbito do acontecimento), que coabitam singularidades irreduzíveis.

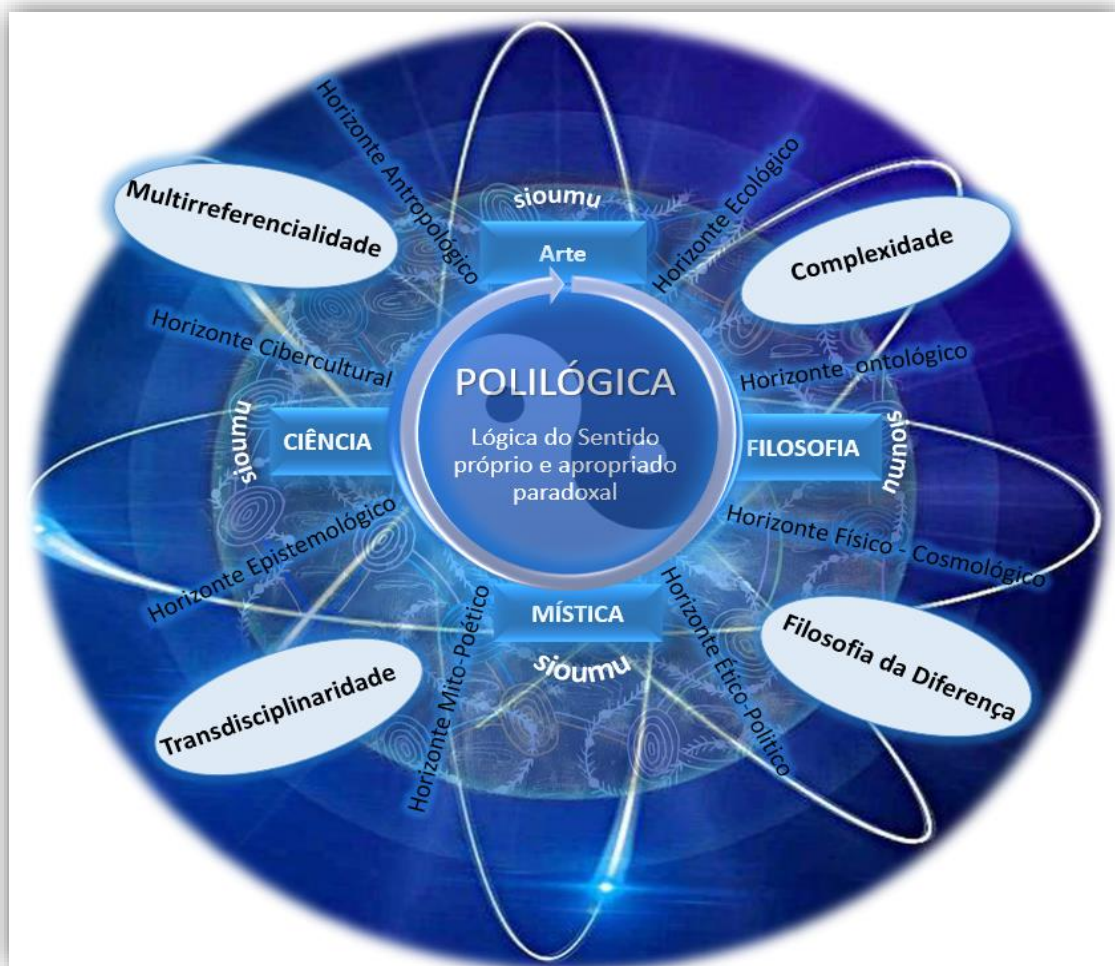
---

<sup>15</sup> O autor utiliza o termo “metaponto de vista”, mas optamos por utilizar “metaponto perceptivo”, enfatizando os sentidos em geral sem reduzi-los a uma única experiência sensorial e, assim, pensando a partir de compreensões decoloniais, com base nas reflexões de Oyèrónké Oyèwùmí (2002).

<sup>16</sup> Galeffi, na obra *Didática Filosófica Mínima* (2017) atualiza a compreensão heideggeriana de *Dasein* e introduz o construto *sioumu*. Conforme ele mesmo escreve “o caráter filosófico da didática filosófica mínima diz respeito à atitude aprendente radical: atenção às coisas mesmas, a si, ao outro, ao mundo – sioutromundo, um constructo agora batizado de *sioumu* no lugar de *Dasein*.” GALEFFI, 2017, p. 26)

A Teoriação Polilógica estabelece um salto qualitativo na composição do seu plano de imanência, articulando múltiplos referenciais sem cometer absurdos lógicos e científicos. Galeffi (2018) propõe uma lógica do sentido próprio e apropriado, baseada em diferentes metapontos perceptivos, contrapõe a homogeneização matemática e favorece uma analítica da própria subjetividade. Nessa perspectiva, de acordo com Galeffi (2018) a Teoriação Polilógica é Epistemologia, é Política, Ética e Estética, Ecologia e Ecosofia, Noologia, Filosofia e Metafísica da Complexidade. Essa abordagem se baseia na reunião de postulados da Transdisciplinaridade de Nicolescu, dos princípios da Teoria da Complexidade de Morin, da Abordagem Multirreferencial e da Filosofia da Diferença. Conforme a síntese diagramática expresso na Figura 3:

**Figura 3** - Planos de referência epistemológica da Teoriação Polilógica



**Fonte:** Elaboração do pesquisador inspirado em Galeffi (2020a, p. 766-768).

Em síntese provisória dos postulados e princípios que orientam a Teoriação Polilógica, a transdisciplinaridade permite compreender seu salto de natureza, promovendo mudança compreensiva nos axiomas operados pela ciência moderna. A ciência vigente estabeleceu-se a partir da ordem de existência de leis universais de caráter matemático, operando como razão absoluta baseada em leis universais que poderiam ser descobertas e expressas em linguagem matemática, reduzidas aos mais simples dos elementos, por meio de experimentos científicos e sem interferência da subjetividade humana. Neste sentido, operou-se o axioma da separabilidade justificada numa lei macrofísica que poderia ser repetida universalmente, independente dos contextos, após a identificação das leis universais a partir dos experimentos científicos.

Por outro lado, a abordagem transdisciplinar elaborada por Basarab Nicolescu (2019, 2000) postula três pressupostos: 1. No pressuposto *ontológico*, compreende a existência de diferentes níveis de realidade e percepção em relação à existência de um mundo macrofísico e um mundo microfísico regidos por leis e lógicas diferentes, como no caso das partículas quânticas, do nosso corpo e da própria realidade virtual; 2. O pressuposto *lógico* entende que a lógica do terceiro incluído se refere à passagem de um nível fenomenológico a outro mediante um terceiro dinamismo energético, material ou informacional rompe a lógica clássica, permitindo a existência de uma terceira possibilidade de representação possível, onde o contraditório se torna complementar; 3. O pressuposto *epistemológico* compreende a partir da Teoria da Complexidade, nos diferentes níveis fenomenológicos da realidade, uma estrutura complexa articuladora dos diferentes níveis de percepção dos sujeitos que constituem a realidade, rompendo com os segmentos disciplinares científicos e abrindo para integração dialógica no campo do conhecimento, incluindo saberes não acadêmicos e o autoconhecimento. Em suma, a Teoriação Polilógica incorpora todos esses princípios transdisciplinares em sua abordagem, buscando articular múltiplos referenciais e superar as limitações das abordagens reducionistas e fragmentadas da ciência moderna.

A Teoria da Complexidade é um dos metapontos perceptivos presentes nessa abordagem, defendida há décadas por Edgar Morin como uma forma de reforma de pensamento e compreensão cognoscitiva. A Teoria da Complexidade reconhece a interdependência e a interconexão de diferentes sistemas e fenômenos, possibilitando uma compreensão mais integrada da realidade. Com isso, a pesquisa pode ser conduzida de maneira mais livre, rigorosa e criativa, articulando diferentes dimensões de sentido e superando as categorias resultantes de atos opressores. O termo "complexidade" não foi criado por Morin, mas emergiu com base em



descobertas da termodinâmica dos sistemas irreversíveis, incorporando conceitos de desordem e irreversibilidade do tempo. Outros cientistas e autores expoentes, como Niels Bohr com a lei da complementaridade e Heisenberg com o princípio da incerteza na Física, Ilya Prigogine com a teoria dos sistemas adaptativos na Química, Norbert Wiener, Vön Neuman, Ashby e Von Foster na cibernética, e Mandelbrot com a teoria da fractalidade e a teoria do caos na física quântica, também contribuíram para o desenvolvimento da teoria da complexidade. Conforme Moraes (2015), a partir de 1984, com o reconhecimento do Instituto Santa Fé nos Estados Unidos, a complexidade como ciência/teoria começa a ser trabalhada. Em resumo, a Teoria da Complexidade é um importante pilar na Teoriação Polilógica, fornecendo uma abordagem mais abrangente e integrativa para a compreensão dos fenômenos complexos do mundo.

Na reforma de pensamento proposta pela Teoria da Complexidade, há um empreendimento em bases metodológicas e epistemológicas parte de uma cosmovisão inovadora, criativa e profunda, com novos conceitos e sistemas de valores diferenciados que ampliam as compreensões sobre ciência, educação, o real e a vida. Edgar Morin (2008, p. 20) denomina a complexidade como "um tecido que é tecido em conjunto", destacando a associação do paradoxo do uno e múltiplo, as interações, organização e ordem, mas também a operação das incertezas, indeterminações e fenômenos aleatórios.

Em outras palavras, a Teoria da Complexidade reconhece a existência de um mundo complexo e dinâmico, onde os fenômenos não podem ser explicados por única perspectiva ou lei universal. Ao contrário, eles são compostos por múltiplos fatores que interagem e influenciam uns aos outros, formando uma teia complexa de relações. Isso implica a necessidade de abordagem mais integrativa e multidisciplinar para a compreensão dos fenômenos complexos, levando em conta a interconexão e interdependência entre as diferentes áreas do conhecimento.

Conforme Galeffi (2020a), a Teoriação Polilógica se apropria dos dispositivos metodológicos tecidos na compreensão da complexidade de Morin. Tais operadores servem de princípios-guias constitutivos que possibilitam compreender a complexidade em sua efetivação prática. São eles:

O *princípio sistêmico-organizacional* estabelece que a compreensão de determinados eventos ou fenômenos possui existência em relação com outros eventos, evidenciando suas interligações e interdependências. Esse princípio ajuda a conectar o conhecimento das partes ao conhecimento do todo, pois as qualidades emergentes do todo retroagem sobre as partes, voltando-se para o todo em vinculação permanente.

O *princípio hologramático* destaca que nas partes constitutivas se localizam a quase totalidade das informações que o objeto contém. Diferentemente da perspectiva holística, que centraliza na dimensão do todo (totalidade) e pode induzir a uma simplificação e o reducionismo que se centra nas partes (superespecializações).

O *princípio retroativo* a noção de causalidade é redimensionada para a compreensão da natureza complexa compreendida como causalidade circular. Observa-se que a causa e o efeito se retroalimentam, gerando modificações em ambas as posições, e um determinado fenômeno pode ser originário de pluralidade causal.

O *princípio recursivo* estabelece um movimento espiralado onde todo começo é originário de um final anterior, evidenciando uma espiral evolutiva do sistema não linear. No princípio recursivo, todos os efeitos, produtos e causas são dinamizados por uma natureza autopoiética produtora de sua própria organização, mantendo a noção de autorregulagem presente no princípio retroativo.

O *princípio dialógico* garante a produção de novas sínteses mediante a união dos contrários, onde ordem e desordem se aproximam e podem se associar criando (sínteses) organizações. É a dialogia mediante processos retroativos e recursivos que se complementam, emergentes da própria vida e a exemplo do que ocorre no mundo físico, biológico e social.

O *princípio da autonomia/dependência ou auto-eco-organização* evidencia a relação dialógica entre sociedade e natureza. Para alcançar a autonomia, é necessário que os sujeitos/seres vivos se localizem a partir de suas relações em um contexto natural, enquanto a dependência está enraizada no contexto social e ambiental. Como resultado, novas formas comportamentais e estruturas são autoproduzidas (auto-eco-organizam) por meio das interações e informações nutridas do meio ambiente.

A *reintrodução do sujeito do conhecimento em todo conhecimento* é um princípio fundamental da Teoriação Polilógica. Segundo Morin (2008), a ciência tradicional-moderna teria provocado uma disjunção entre sujeito e objeto, colocando o sujeito como um ruído ou erro e enfatizando o objeto como detentor da verdade objetiva. No entanto, este princípio-guia estabelece a relação constitutiva entre o sujeito e o objeto, reconhecendo que o conhecimento não pode ser reduzido a um ato puro simplificador, mas sim um “processo de reconstrução e tradução por parte de um indivíduo inserido numa cultura e tempo determinados.” (MORIN, 2000, p. 212)

Na apresentação dos metapontos perceptivos mobilizados pela Teoriação Polilógica chega-se a Multirreferencialidade. Essa abordagem destaca a importância de reconhecermos a

pluralidade de perspectivas ao dirigir-se a uma dada realidade. Isso requer o uso de diferentes linguagens que são sempre aproximativas de possíveis traduções da realidade, dependendo dos olhares a ela dirigidos. As disciplinas inter, multi e transdisciplinares não devem ser vistas como oposições hierárquicas, mas como modos organizadores que ampliam e aprofundam a compreensão plural dos nossos contextos históricos multirreferenciais, saindo do isolacionismo de cada área científica.

Para colocarmos em prática a multirreferencialidade, é necessário uma abordagem epistemológica permeada por múltiplas perspectivas que rompam com o reducionismo. Segundo Ardoino (1998), os princípios epistemológicos da multireferencialidade requerem ênfase à pluralidade de olhares ao referir-se a uma dada realidade. No entanto, Fróes Brurham e Fagundes (2001) alertam que essa abordagem não pode ser vista como um "vale tudo" teórico-metodológico, exigindo uma atitude coerente e séria em relação às “implicações que perpassam o pesquisador, individual e coletivo, seu campo e a seu objeto.” (FRÓES BRURHAM; FAGUNDES, 2001, p. 45) Ao mobilizarmos situações, fenômenos, práticas sociais e fatos educativos a partir da multirreferencialidade, é necessário o uso de diferentes linguagens descritivas e interpretativas, muitas vezes contraditórias e que mobilizam variados sistemas de referências, ampliando e aprofundando a compreensão plural de nossos contextos históricos e multirreferenciais.

Por fim, a filosofia da diferença é expressa como filosofia viva do livre pensar aprendente e que não tem relação com competência erudita. Refere-se, porém, a uma filosofia desejante e aberta ao acontecimento do devir, da impermanência e atenta à diversidade. As fontes inspiradoras incluem Nietzsche, Foucault, Deleuze e Guattari, que fazem emergir uma filosofia da diferença a partir da multiplicidade, onde as potencialidades constituidoras dos indivíduos são materializadas nos variados processos de singularização. Segundo Silvio Gallo (2012), desde a filosofia antiga, a reflexão filosófica demarcou o entendimento do mundo a partir da unidade, da identidade, do uno. Como exemplo, pode ser observado em Platão, passando por Descartes e pela filosofia moderna, a culminância numa reflexão centrada na unidade e conseqüentemente, na consciência de um sujeito autorreferenciado e centrado em si mesmo, expressando uma filosofia da representação. Deleuze e Guattari (2010) afirmam a filosofia da diferença como criação de conceitos a partir da exterioridade, da fronteira, aquilo que é vazante e transborda emergindo como um outro que não é um retorno ao mesmo, é a diferença como diferença não referenciada e nem repetição do mesmo.

A Teoriação Polilógica ao assumir a diferença como plano de imanência, coloca o observador-observado diante do limite do impensável e incomparável. Nesse sentido, trata-se de um acontecimento de sentido e ambiguidades, sem se preocupar com fundamentos do real racionalizado, mas sim com a multiplicidade de sensibilidades. Para assumir essa perspectiva, é preciso integrarmos diferentes perspectivas e conhecimentos, o que pode ser um desafio no processo formativo de cada ser-sendo. A Teoriação Polilógica também se abre ao acolhimento sensível da corporificação vibracional da vida que está sendo, ou seja, é a potência de "uma escuta atenta ao comum pertencente." (GALEFFI, 2020a, p. 736) É necessário termos uma perspectiva cognitiva diferenciada e incorporada, em que teoria e prática estão imbricadas, e que possa ser compreensível nos diferentes contextos culturais. A compreensão das artesanias polilógicas também exige enfoque para além de redução explicativa de causa-efeito, já que conhecer é uma atividade corpórea, envolve os sentidos e como eles afetam os sujeitos.

Na imersão de uma pesquisa é comum depararmos com paradoxos, pois ao lidar com os níveis de percepção dos sujeitos, deparamo-nos com uma realidade constituída de diferentes níveis fenomenológicos. Os princípios da Transdisciplinaridade, Teoria da Complexidade de Morin, abordagem Multirreferencial e Filosofia da Diferença, a Teoriação Polilógica reconhece a importância de não privilegiar apenas a inteligência cognitiva, mas também a sensibilidade da corporeidade humana. Além disso, ela reconecta as diferentes dimensões da vida, os diversos saberes e as diversas dimensões humanas em articulações que envolvem aspectos cognitivos, biopsicoespirituais, ecossociopolíticos e transpessoais, influenciando o nosso modo de ser e estar no mundo.

Os operadores conceituais e instrumentos metodológicos na instauração de um conhecimento partilhado publicamente, afinados à AnCo e a perspectiva da Teoriação Polilógica, atenta-se para avançar contra hegemonias e segregações advindas das cinco monoculturas que caracterizam a produção do conhecimento eurocêntrico moderno, conforme Santos (2019), a saber: "a monocultura do conhecimento válido, a monocultura do tempo linear, a monocultura da classificação social, a monocultura da superioridade universal e do global e a monocultura da produtividade." (SANTOS, 2019, p. 50). As monoculturas ocidentocêntricas, ao longo do tempo, concederam privilégios epistemológicos que levaram à marginalização e à desconsideração de grupos sociais e modos de vida diversos. Esses grupos eram frequentemente rotulados pejorativamente como ignorantes, primitivos, inferiores, locais ou improdutivos, em categorizações que variavam em sua intensidade. Esta disseminação de rótulos resultou em

ausências e irrelevância de perspectivas diversas, perpetuando assim desigualdades e injustiças no conhecimento e na sociedade em geral.

A Teoriação Polilógica, portanto, constitui um contexto abrangente com a Análise Cognitiva, emergindo em fluxos interpretativos não redutíveis e voltando-se para as artesanias polilógicas, amplifica a compreensão do modo como somos percebidos/as, ou seja, como somos na fugacidade do vivido-interpretado-(in)consciente. O pluralismo de sentidos e conceitos, articulados pela Teoriação Polilógica, em nosso modo interpretativo, corrobora com a compreensão do pensador Grosfoguel (2016) no desenvolvimento de "conversação interepistêmica, entre muitas tradições epistemológicas." (GROSFOGUEL, 2016, p. 46)

Na Teoriação Polilógica dos sentidos, portanto é enfatizada a existência de diversas lógicas tanto na natureza quanto na humanidade. Essa abordagem baseada no paradigma da complexidade cria uma compreensão própria e apropriada dos sentidos, também considerada como *Teoriação Polilógica da Transformatividade Humana Transmoderna*, voltada para a transformação do ser humano, pois ela se faz “a contrapelo de qualquer ideia de história oficial ou verdade única. A única verdade que importa é a verdade de cada um em sua verdade própria e apropriada, ou seja, em seu ser e contexto existencial concreto” (GALEFFI, 2020a, p. 18).

Assim, a Teoriação Polilógica assumida como compromisso político, ético-estético e epistemológico nos permite análise ampla e multifacetada dos fenômenos, onde todas as possibilidades são acolhidas, considerando a diversidade de modos de ser no mundo com outros, bem como, as nuances envolvidas na Análise Cognitiva de fenômenos implicados. Essa conversação redefine conceitos já desgastados e cria novos conceitos plurais, com respostas diferentes, para problemas comuns ou específicos, sem a padronização universalizada de um para todos, pois, assim sendo, a diferença seria excluída em sua diversidade epistêmica. É a polilógica um caminhar em serviço no horizonte de sentido de nos tornarmos curadores/as da vida (curadores/as poliéticos/as<sup>17</sup>), a favor da vida e das emergências daquilo que nutre e expande a vida, na brevidade do existir e da coexistência humana planetária e cósmica. Desse modo, a teoriação exige atitude própria e apropriada de cada pesquisador/a, professor/a e analista cognitivo/a, nos processos de autorias cognitivas, criatividade e legitimação autoral, a partir de atitude aprendente radical no aprendizado de si.

---

<sup>17</sup> Para Galeffi a Teoriação Polilógica tem como horizonte a possibilidade de nos tornarmos *curadores poliéticos* que organiza, intermedia, cuida, acolhe, move a vida vivente em sua totalidade inteligente e sensível, consciente de sua consciência e de sua inconsciência, na relação consigo, com o outro, com o mundo e todos os seres.

### 2.3 ATITUDE APRENDENTE RADICAL (APRENDIZADO DE SI) NA TEORIAÇÃO POLILÓGICA

O ponto de partida para a compreensão da Teoriação Polilógica como caminho/inspiração metodológica própria e apropriada do/a analista cognitivo/a é a compreensão do aprendizado de si ou *atitude aprendente radical*. O aprendizado de si é *atitude* realizada por um sujeito em constante transformação ao longo de sua vida vivente, no momento presente e no espaço-tempo da suas experiências. Conforme Galeffi (2019a, p. 113) “como atitude, é uma disposição ao conhecimento radical, interrogante, dialógico, polilógico. Um fazer aprender que mira sempre o que pode ser elucidado em uma investigação como construção do conhecimento.” É processo que envolve constantes atualizações nas formas de pensar, agir, ser e projetar-se. Dessa forma, estabelecemos uma dinâmica entre o aprendizado de si e a perspectiva de *sioumu* (si-outro-mundo). Isso decorre da nossa compreensão de que, ao abordar a formação e a aprendizagem filosófica, não podemos separar a compreensão do sujeito como alguém sensível aos eventos somáticos e transformadores. Esses eventos são sempre elusivos às apreensões cognitivas de um ser que está em constante mudança em circunstâncias incessantes. Essa relação conecta o sujeito consigo mesmo, com o Outro, com o mundo, e, portanto, se configura como um aprendizado de *sioumu*.

A compreensão do aprendizado de si rompe equívocos relacionados às noções comuns de autoconhecimento. Comumente, o autoconhecimento é entendido como conhecimento reflexivo centrado em atos cognitivos em relação à consciência dos atos vividos, o que pode gerar acúmulos de emoções/compreensões superpostas de camadas de conhecimento. O aprendizado de si, por outro lado, tem sua ênfase no processo, no somato e no psíquico do corpo que é sensível e agrega conteúdos vivenciais em constante movimento. Mesmo os aprendizados vividos gerando certos fluxos e gradação de conhecimento, eles não se cristalizam numa imagem de referência externa fixa e determinante, pois sempre são uma continuidade criadora de novos processos de si.

O aprendizado de si rompe com os solipsismos do pensamento especulativo, que é o fundamento do saber ocidental. A ideia é reconhecer a diferença integral e as outras formas diversas e transformadoras de existências ancoradas nas experiências de aprendizagens e produção/validação de conhecimentos. É um processo contínuo de se apresentar, mobilizando estados de consciência (conscientes ou não) pela amplificação da capacidade de escuta, que não é limitada a um órgão biológico específico. O que está em jogo não é a possibilidade de se

conhecer de forma direta e infalível, mas de aprender a perceber-se ao perceber a diversidade na unidade de si, pois o "si" é o campo perceptível que agrega similaridades e diferenças.

A compreensão do aprendizado de si se alinha à perspectiva proposta pelo filósofo e educador Jiddu Krishnamurti (1964), enfatiza a importância de cada indivíduo reconhecer a si mesmo em seus processos cotidianos. Krishnamurti argumenta que delegar essa responsabilidade a outra pessoa, seja um especialista, mestre, filósofo, analista ou intelectual, significa abdicar da própria autoridade e capacidade de compreender-se. Na perspectiva Krishnamurtiana, a compreensão de si só pode ser alcançada a partir da observação atenta das relações mantidas com o mundo que nos rodeia e complementa.

O aprendizado de si não desqualifica as noções elaboradas em relação a autoconhecimento e/ou conhecimento de si (como tradicionalmente se é utilizado na filosofia). Conforme já sinalizamos, o autoconhecimento é abertura radical de investigação implicada no aprendizado de si. Foucault, em sua obra *A Hermenêutica do Sujeito* (1982), concentrou-se nas práticas filosóficas da Grécia Antiga e observou o conceito de "cuidado de si", ligado a um projeto moral de transformação, cuidado e cultivo de si para alcançar a verdade. Neste contexto, o autoconhecimento era visto como dimensão ligada a este projeto moral de cuidado de si. No entanto, Foucault argumenta que é na modernidade que o autoconhecimento passa a operar como disciplina ou prática cognitiva, tendo como ponto de partida a filosofia cartesiana de Descartes. Deste modo, o autoconhecimento é compreendido como uma disciplina ou exercício cognitivo, e não mais como prática moral de transformação do sujeito.

Ao discutir processos formativos sob a perspectiva universitária, optamos por evitar o uso da expressão autoconhecimento. Isso se deve ao fato de que essa expressão está relacionada às formas prescritas das sociedades capitalistas contemporâneas, que tendem a expressar o autoconhecimento como um cultivo da autoimagem, centrado num processo narcisista e direcionado a uma representação idealizada. Dessa forma, ao seguir essa concepção, corre-se o risco de se tornar estranho a si mesmo, ao adotar uma imagem ou comportamento pré-formatado sem considerar a singularidade de cada ser humano.

O aprendizado de si, por sua vez, se alinha aos quatro pilares do Relatório Delors (1996), que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser<sup>18</sup>. Além disso, ele se relaciona com a arte de aprender a viver da pedagogia do autoconhecimento

---

<sup>18</sup> Em 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, financiada pela UNESCO, lançou um relatório que destacou a importância de incluir o autoconhecimento nos currículos escolares, desde a educação básica até a educação universitária. De acordo com os autores, é uma das responsabilidades da educação no século XXI conteúdos, temas e disciplinas abordadas para o desenvolvimento do autoconhecimento.

desenvolvida por Noemi Soares (2007), complementando esses pilares ao incluir o aprender a ver, o aprender a aprender, o aprender a ouvir e aprender a sentir.

O aprendizado de si está ancorado no conceito de sentipensar desenvolvida por Saturnino de la Torre (2001). Sentipensar une duas formas de compreender a realidade, o pensamento e o sentimento, âmbito afetivo-emocional e a o âmbito cognitivo, ambos trabalhando juntos em interação e proposição. Saturnino de La Torre compreende o “sentir-pensar” como duas polaridades complementares expressando tanto o âmbito afetivo-emocional e a o âmbito cognitivo imbricados aos impulsos relacionados a comunicação, a interação, a atuação etc. Segundo De la Torre, o biológico, o psicológico e o sociocultural traduzem dimensões parciais de realidade complexa, exigindo, desse modo, perspectiva holística e integrada da realidade. É a resiliência necessária para a nossa forma de ser e agir na vida cotidiana, diante do reconhecimento da multidimensionalidade do ser humano "nas múltiplas conversas que a pessoa estabelece consigo mesma, com os outros, com a cultura e o contexto." (MORAES e TORRE, 2018, p. 25) Desse modo, surge a inquietação: como encontrar caminhos mais ecológicos, humanizados e humanizantes, não apenas denunciando concepções e posturas equivocadas, mas também anunciando rotas amplas e florescentes para a revitalização da convivência humana com si mesma e com os diversos mundos de realidade percebidos em diferentes processos aprendentes com a filosofia?

O movimento da atitude aprendente radical como método da Teoriação Polilógica, perspectivada no sentipensar da complexidade do diverso do SIOUMU, exige um exercício de tradução, transdução e Análise Cognitiva de plena atenção. De acordo com Crema (1995), a plena atenção é inclusiva e acolhedora de todas as percepções, ela é consciente sem ter necessariamente que escolher seu plano focal de atenção. Ela é consciência da própria consciência. O/A observador/a, aquele/a que busca conhecer, relaciona-se consigo mesmo/a, com os objetos exteriores e com o contexto ao seu redor. É necessário um processo de revitalização psicológica que envolve mudanças e aberturas de mentalidades, por sua vez, materializa-se em comportamentos correspondentes ao modo aprendente radical.

A transdução a seguir se baseia em um plano de imanência, de onde surgem os intercessores, seguindo o estilo Deleuziano. Ela visa apresentar, através de imagética textual, o estabelecimento de conexões mobilizadoras, sem cair em julgamentos essencialistas ou perspectivas universalistas particularistas. Assim, é importante destacar algumas expressões humanas da sabedoria filosófica pluriversalizadas, representadas pelo ideograma Sankofa e pela



figura do Tei-Gi, presente na obra milenar Tao-Te King<sup>19</sup>. A seguir, está representado o Sankofa na Figura 4:

**Figura 4 - Sankofa**



**Fonte:** Domínio público.

O Sankofa é representado na imagem de um pássaro com seus pés apontando para frente e seu pescoço virado para trás, carregando um ovo no bico. De acordo com Oliveira (2016), o conceito Sankofa é originário de um provérbio comum aos povos da África Ocidental, como Gana, Togo e Costa do Marfim. A palavra *Sanko* pode ser traduzida como "voltar" e *fa* como "buscar, trazer", sendo geralmente traduzida como "voltar atrás e buscar o que se esqueceu". É um símbolo que representa tanto provérbios quanto ideias filosóficas.

O Sankofa chama a atenção para uma prática filosófica importante, o caminho de retorno. É impossível avançarmos em direção a voz própria e apropriada sem antes retornarmos às nossas raízes, há muito desterritorializadas. O primeiro passo na atitude aprendente radical é reconhecermos que a história individual ou a identidade coletiva requer aprendermos com nosso passado, recuperando aquilo que foi esquecido ou perdido. Desta forma, é possível revitalizar e reaprender novas formas de ver e sentir, lutando contra a tendência homogeneizante em direção a heterogeneização pluriversalizada de saberes que compartilham as artesanias polilógicas e expressam uma realidade complexa.

Segundo o filósofo Renato Nogueira (2019), o conceito de Sankofa destaca a primeira condição existencial humana, ao colocar em foco a temporalidade. Voltar-se é um processo que requer uma série de ações, como ver, ouvir, estudar, sentir e reaprender a incorporar a dinâmica

---

<sup>19</sup> Segundo os autores Capra (2013), Wilhelm (2006), Lao Tsé embora muito idoso teria sido contemporâneo do filósofo chinês Confúcio (552 a.c e 489 a.c) e escrito uma pequena obra na forma de aforismos denominado *Tao Te Ching* (350 e 250 a.C). Há muitas versões da obra *Tao Te King* que por ser uma obra milenar da cultura chinesa há uma diversidade de interpretações. O conceito do *tao* significa "manuscrito que revela Deus" ou "Manuscrito de como as coisas são".

complexa da vida. Para avançar, precisamos revisitar o passado e buscar algo que possa nos ajudar. A jornada sugerida não é linear; é circular, é espiralada. Assim, Sankofa nos convida a mergulhar numa temporalidade mediada pelo passado, e de acordo com Oliveira (2006), a experiência "do passado atualiza o presente e desenha o futuro, pois não há futuro no mundo da experiência." (OLIVEIRA, 2006, p. 40) Em outras palavras, Oliveira (2006) apresenta um conceito filosófico de tempo bidimensional, misturado por passado e presente, que se harmoniza com a perspectiva de Sankofa. A experiência é um evento presente que se torna passado e este passado se torna referência para sustentar o presente. É o tempo presente referenciado por um passado e ambos se ressignificam constantemente numa relação complementar no tempo do agora presente.

Neste sentido, realizamos uma articulação à simbologia do diagrama chinês Tei-Gi, conforme a Figura 5:

**Figura 5** - Tei-Gi



**Fonte:** Domínio público.

O diagrama chinês Tei-Gi compõe o campo do dizível e do indizível, o que pode parecer paradoxal, mas a tradição milenar chinesa, manifestada neste diagrama, consegue deixar um rastro de um *logos*, um caminho não como modelagem de passos a serem realizados, mas como sinalizações onde os contrastes se complementam e os opostos formam uma unidade. O *Tao* é parte da cultura e da filosofia (taoísta) chinesa, baseada nos ensinamentos do filósofo Lao Tsé. De maneira geral, a base da perspectiva taoísta está na compreensão da sabedoria intuitiva, na observação da natureza em detrimento das limitações do pensamento racional, com base em profundos insights da intuição mística. Isso nos levaria à compreensão das características do *Tao*, pois sua compreensão total seria impossível. Conforme Capra (2013), é a atitude científica dos taoístas e sua desconfiança no método analítico que os impede de construir teorias científicas adequadas aos moldes ocidentais modernos, mas por outro lado, é a observação

cuidadosa de seus *insights* que foi confirmada pelas teorias científicas ocidentais, nas características essenciais da natureza, como transformação e mudança, compondo uma unicidade.

Nesta visão, o *Tao* é percebido como a manifestação do Absoluto, a Essência, o Infinito, a Suprema Realidade e o Caminho. O diagrama Tei-Gi ilustra esse caminho acolhedor e dialógico, onde as polaridades se complementam e o mundo (o ser) é manifestado através dessa interação. O *Yin*, representado pela cor escura, é de natureza negativa e simboliza características como quietude, leveza, passividade, mistério, intuição, feminilidade e o não-ser. Por outro lado, o *Yang*, representado pela cor clara, é de natureza positiva e simboliza características como ação, competição, agressividade, clareza, masculinidade e o ser<sup>20</sup>. O *Yin* e o *Yang* complementam-se mutuamente, sendo que a existência de um depende da existência do outro, formando uma natureza fluida em equilíbrio dinâmico na unidade de suas partes opostas. Assim, o universo, a natureza, a morte e a vida, o passado e o presente compõem a dialética da transformação, onde as coisas são percebidas em suas diferenças.

O conceito de *Tao* é visto como a manifestação do Absoluto, da Essência, do Infinito, da Suprema Realidade e do Caminho. O Tei-Gi representa um caminho acolhedor e dialógico, onde as polaridades se complementam e o mundo é manifestado através dessa interação. O equilíbrio entre o *Yin* e o *Yang* é mantido pela complementariedade de suas partes opostas, onde a existência de um depende da existência do outro. Isso resulta numa natureza fluida e acolhedora, na unidade de seus opostos. Assim, o universo, a natureza, a morte e a vida, o passado e o presente formam uma dialética da transformação, onde as coisas são percebidas em suas diferenças.

O modo como desenvolveu-se a produção filosófica no ocidente é caracterizada pela tentativa de universalizar o conhecimento através da abstração da razão. Um saber filosófico nesta perspectiva é considerado válido porque é da ordem da razão e, portanto, pode ser verificado em diferentes contextos, ao contrário de uma opinião subjetiva. De acordo com Chauí (1997), o pensamento chinês sobre o *Yin/Yang* seria limitado em seu grau de universalidade, uma vez que se baseia na oposição masculino/feminino para compreender o Universo. Por outro lado, o pensamento pitagórico, que é considerado como verdadeira Filosofia, entende os opostos sob aspectos matemáticos, o que lhe permite alcançar um grau

---

<sup>20</sup> A cultura oriental aborda de forma harmoniosa (ao menos filosoficamente) as polaridades que compõem a natureza humana: masculino e feminino. Essa polaridade representa diferentes modos de consciência que unem o *Yang* e o *Yin*, enquanto na cultura ocidental houve uma separação, permitindo que o aspecto masculino concedesse certos privilégios sociais ao gênero masculino: os homens.

maior de universalidade<sup>21</sup>. No entanto, uma análise mais aprofundada do pensamento oriental revela que o *Yin/Yang* não se resume apenas à tensão entre masculino/feminino. Segundo a cosmologia oriental, o princípio é o “Um”, o “absoluto”, e a partir de sua polarização surgiu o “Dois”, o *Yin* e o *Yang*, que interagindo constantemente produzem todos os fenômenos da natureza, como o dia e a noite, o frio e o calor, a contração e a expansão, e, finalmente, a vida e a morte.

Há no *Yin* e no *Yang* a complementariedade de sua parte oposta onde a existência de um depende da existência do outro compondo uma natureza fluída num equilíbrio sempre dinâmico e acolhedor na unidade de seus opostos. Sendo assim, universo e natureza, morte e vida, passado e presente compõem a dialogia da transformação onde as coisas são percebidas em suas diferenciações.

O Sankofa e o diagrama Tei-Gi expressam fluxos acêntricos e concêntricos que podem ser desterritorializados em territorializações dinâmicas e sinalizadoras que requerem atenção. Esse processo, é necessário também à prática do/a analista cognitivo/a situada em seu contexto e em processo de escuta atenta, uma espécie de ausculta como de um/a médico/a, para entender os oceanos ocultos de nossas sombras pessoais<sup>22</sup>. A ausculta refere-se à atitude do/a analista cognitivo/a se aproximar do contexto, considerando como o outro lida com suas questões internas e externas, e como isso afeta seus processos de formação e construção de conhecimento. No aprendizado de si ou na atitude aprende radical, a simbologia do Sankofa remete ao processo de "voltar às coisas mesmas". Isso implica em direcionar a atenção para o momento presente e para as vivências anteriores, as quais somente fazem sentido quando percebidas pelas pessoas e/ou analista cognitivos/as como moduladoras de padrões. É por meio dessas distinções que se consegue acesso limitado a significados, proposições, revelações, construção e difusão de saberes.

---

<sup>21</sup> Chauí apresenta esta análise na sua obra *Convite a filosofia* (1997) onde faz uma oposição entre o *Yin/Yang* chinês e o pensamento matemático de Pitágoras. O trecho em questão é: “O pensamento de Pitágoras apanha a Natureza numa generalidade muito mais ampla do que a sexualidade própria a alguns seres da Natureza [...] São diferenças desse tipo, além de muitas outras, que nos levam a dizer que existe uma sabedoria chinesa, uma sabedoria hindu, uma sabedoria dos índios, mas não há filosofia chinesa, filosofia hindu ou filosofia indígena. (CHAUÍ, 1997, p. 20-21)”.

<sup>22</sup> A palavra "sombra" é utilizada para se referir aos aspectos da nossa personalidade que foram suprimidos ou escondidos em nosso desenvolvimento devido a influências culturais, familiares e do meio em que vivemos. O psiquiatra Carl Jung (1875-1961), criador da psicologia analítica, define a sombra como as tendências, desejos, memórias ou experiências que continuam atuando de forma inconsciente, mesmo que sejam negadas ou ignoradas. A sombra não é algo negativo e que precisa ser excluído, mas sim integrado através do autoconhecimento. A psicologia analítica enfatiza a importância de tornar consciente o conteúdo da sombra para uma compreensão mais completa de si mesmo.

Toda mudança no aqui e agora segue um fluxo que possui padrões, e assim, a articulação com o diagrama Tei-Gi é mobilizada em suas disposições simétricas sem estaticidade. O Tei-Gi expressa um movimento cíclico que começa, retorna, estabelece comunhão com os opostos e é manifestado de forma espontânea<sup>23</sup>. Este princípio espontâneo e cíclico ajuda a compreender a dinâmica processual e inclusiva dos contrastes, das diferenças que coexistem como unidade e, ao mesmo tempo, refletem a individualidade das coisas, dos seres e da vida vivente.

O Sankofa e o Tei-Gi são expressos como figuras dinâmicas e transduções que simbolizam e mobilizam conceitos, interpretações, traduções... Funcionam como movimentos transdutores que não se limitam à especificidade conceitual, mas como manifestações das totalidades existenciais dos seres viventes em combinações dialógicas do passado e presente. Essas figuras são fonte de inspiração para a nossa capacidade cognitiva, trabalhando com imagens representacionais que conferem significado às nossas experiências. O Sankofa e o Tei-Gi não visam reproduzir pressupostos hegemônicos ou visão de mundo eurocêntrica. Por isso, é importante compreender as relações baseadas numa atitude aprende radical, como onde a intuição, o inesperado e as emergências são vistos como tensões e oportunidades para um pensamento complexo e um autêntico modo de viver-fazer-ser.

#### 2.4 A MEDITAÇÃO COMO ESTADO DE SER VIVENTE NA PRÁXIS DO/A ANALISTA COGNITIVO/A EM APRENDIZADO DE SI

A meditação é uma possibilidade de aventurarmos na abertura polilógica e formativa, na práxis do/a analista cognitivo/a em aprendizado si, de cada um/a, em seu ser e contexto existencial concreto. É apenas uma, dentre tantas possibilidades, sem com isso instituir (impor) um caminho correto, único e/ou universal em direção a atitude aprendente radical. Sendo o caminho decisão conjuntural de cada um/a, pode haver semelhanças ou não. Assim, a atitude aprendente radical em seu ser sendo autoral, por nós compreendida, encontra na prática da meditação um inteligente “instrumento” prático-vivencial sensível a variedade da cognição humana, sustentada pela “atenção compassiva ao estado de presença em seu acontecimento conectivo singular constelado.” (GALEFFI, 2023, p. 57)

---

<sup>23</sup> Heráclito de Éfeso, um filósofo grego pré-socrático que viveu entre 540-570 a.C., compartilhava de perspectivas semelhantes ao afirmar o movimento cíclico das coisas na dinâmica com seus opostos, como expressado nos aforismos I e VI: "Ouvindo não a mim, mas o logos, é sábio concordar que tudo é um" e "o contrário é convergente, e das coisas divergentes vem a mais bela harmonia" (COSTA, 2012, p. 197-198).

A prática da meditação é compreendida em diversas tradições sapienciais do Oriente e do Ocidente, sendo vista como um exercício de autoconhecimento, espiritualidade e via para o “conhecimento verdadeiro”. Pelo menos seis tradições do oriente, tais como o Yoga, Vedanta, Budismo, Taoísmo, *Zen* e Tantrismo, incluem a meditação como um meio para alcançar o despertar, liberação e iluminação. No contexto do Yoga, tradição hindu de autolibertação e unificação com *Bráhma*n, a meditação é vista como prática fundamental. As diversas práticas físicas, respiratórias e éticas do yoga visam preparar o indivíduo para os níveis avançados da prática, como a abstração dos estímulos externos, a concentração e a continuidade da concentração sem distração. Ao remover obstáculos, clarear a mente e direcionar a consciência para o interior, o praticante pode alcançar o estado final do yoga, conhecido como *samadhi*.

A meditação na perspectiva de Jiddu Krishnamurti (1895-1986), é considerada como um estado ontológico de presença. Em geral, a meditação é vista como um processo subjetivo e prático que busca trabalhar a atenção para o autoconhecimento, através de práticas de relaxamento, sem qualquer tipo de consideração moral. O objetivo central desta prática é promover o relaxamento psicofisiológico, permitindo ao praticante concentrar sua atenção e pensamento em um ponto ou objeto sem interferências, o que pode trazer sensações de bem-estar e crescimento pessoal<sup>24</sup>.

A compreensão do termo meditação é fundamental para evitar a polissemia ao longo da história humana. Por isso, a etimologia oriental é consultada e um contraponto é estabelecido em relação à expressão ocidental. Na tradição budista chinesa, a meditação é traduzida por *Jing Zuò*, que significa "sentar-se na quietude" ou "sentar no silêncio" (CHERNG, 2008, p. 19). Em sânscrito, na tradição Hindu, a meditação tem origem na palavra *Dhyana*, se refere a aspectos de "contemplação", e *Bhavana*, significa cultivar, desenvolver. Na tradição tibetana, a meditação é *Gom*, expressa a atitude de familiarizar-se e habituar-se a um novo modo de ser (CHERNG, 2008, p. 22). Em latim, o verbo *meditare* ou *meditais* se refere a hábito, ação, efeito de meditar, reflexão, preparação que requer concentração, contemplação ou reflexão sobre algo. Numa perspectiva religiosa, pode significar preparação para contemplação.

No dicionário Aurélio, a meditação é definida como resultado de uma ação ou efeito de reflexão sobre alguma coisa e está relacionada a temas filosóficos ou religiosos. Já no dicionário

---

<sup>24</sup> O objetivo desta pesquisa não consistiu em realizar uma revisão do estado da arte ou apresentar os efeitos psicoterapêuticos ou médicos relacionados à meditação. A meditação tem suas raízes nas tradições orientais fortemente ligadas às filosofias do yoga e do budismo. Também pode ser encontrada em práticas realizadas por sistemas religiosos como o judaísmo, o cristianismo, o taoísmo, o islamismo e o xamanismo, entre outros. Nosso objetivo é destacar a prática meditativa em sua expressão prático-filosófica-atitude, enfatizando suas características comuns, respeitando a diversidade de escolas meditativas como aquelas expressas nas tradições Budistas, Bhakti, Cabalista, Cristã e Sufi, bem como na concepção de Gurdjieff, Osho, Krishnamurti e outros.

de filosofia Abbagnano (2007), a meditação é apresentada com abordagem um tanto enviesada, sendo referida como sinônima de misticismo, mas relacionada a filiação metafísica cristã e uma perspectiva ocidental<sup>25</sup>.

Precisamos compreender e superar as relações de poder intelectual que permeiam a forma como expressamos e lidamos com o conhecimento de culturas diferentes ao sistema filosófico de crenças, métodos e valores. Além disso, é importante sermos sensíveis às implicações que estruturam a autoridade das ideias e às representações do Outro, bem como ao nosso papel sociopolítico como intelectuais. Edward Said (2007) utiliza o termo orientalismo para descrever todo o conhecimento sobre o oriente que coloca o Ocidente como anterior e superior, usando uma força cultural de imposição, tendo a Europa e o próprio Ocidente como referência criadora do oriente e de todo o seu mundo. A criação do ocidente sobre o Oriente reflete uma relação de tribunal, onde o oriente é apresentado como algo a ser julgado, estudado, descrito e ilustrado, contido e representado por estruturas dominantes (SAID, 2007, p. 50). O autor enfatiza que o mundo oriental é configurado pelo ocidente de maneira estereotipada e estratégica para manter o poder colonial e imperial europeu. O Ocidente "converte o oriente em algo diferente; ele faz isso por si mesmo, pela sua cultura, e, em alguns casos, pelo que ele acredita ser bom para o Oriente" (SAID, 2007, p. 77). É importante a necessidade de críticas e análises no reconhecimento de equívocos e desrespeitos com os saberes tradicionais e ciências orientais perpetrados pela academia ocidental a partir de posturas imperialistas e coloniais que atuam em prol de interesses comerciais desvinculados de seu contexto histórico (MELLO E SOUSA, 2019).

De modo geral, é sabido que a meditação é uma prática milenar. Embora a palavra meditação tenha muitas interpretações e significados, todos os contextos apresentados destacam que se trata de uma forma de prática. No oriente, a meditação sempre esteve ligada a práticas espirituais, onde a filosofia e a religião se entrelaçam. No ocidente, porém, ela parece surgir dissociada de sua base filosófica-religiosa, mas ainda pode ser praticada de ambas as formas, tanto em contexto religioso-espiritual quanto no campo da saúde, através de técnicas psicossomáticas, produzindo benefícios para a saúde física e mental (DELL'AGLIO & MENEZES, 2009). A maioria dos estudos sobre meditação ainda apresenta muitas divergências quanto a sua eficácia e aplicabilidade no campo da saúde. Alguns pesquisadores, como Dell'aglio & Menezes (2009), Baer (2003), Bishop (2002) e Canter & Ernst (2004), destacam a

---

<sup>25</sup> Esses dicionários são mencionados como material e ferramenta inicial de consulta, acessíveis à maioria das pessoas e estudantes, respeitando suas respectivas áreas e objetivos.

necessidade de se realizarem pesquisas mais rigorosas, com amostras mais randomizadas, além do número reduzido de participantes e da afiliação dos pesquisadores à técnica investigada.

De acordo com pesquisas iniciadas por Davidson e Goleman (1977), existem dois estilos de práticas meditativas no ocidente: *mindfulness* e concentrativo. A *mindfulness* pode ser traduzida como "atenção plena" ou "consciência", caracteriza-se como uma prática que abre a percepção para que a pessoa esteja atenta aos pensamentos, sensações, estímulos e sentimentos. Essa prática se baseia em observação livre e isenta de análise ou julgamento e mescla o foco no presente com consciência aberta e intencional. A *mindfulness* é influenciada por algumas escolas/técnicas adaptadas da meditação zen e vispassana, onde se busca desenvolver o insight.

A prática meditativa concentrativa foca a atenção em um objeto ou objetivo, seja interno ou externo ao praticante. O objetivo é concentrar-se numa atividade mental ou sensorial específica, ignorando assim qualquer ruído ou estímulo do ambiente. A atenção do praticante é direcionada para um objeto predefinido, usando imagens, repetição de um som (mantra), respiração ou corpo, com o objetivo de desenvolver uma consciência sem julgamentos ou críticas em relação ao objeto de atenção. De acordo com Cahn e Polich (2006), este estilo é fortemente influenciado por práticas meditativas vindas do yoga, da meditação transcendental e da meditação budista *samatha*, que utiliza técnicas para manter a mente concentrada em um objeto.

Compreendendo a meditação como um processo que busca estimular a habilidade necessária da pessoa para o momento presente, sem divagações, a realidade dos fenômenos é destacada e padrões e comportamentos automáticos ou de consternação em relação ao passado e ao futuro são quebrados. Neste horizonte intencional, é possível plasmar meios de compreensão ética e cultural para compreender a si mesmo/a e ao outro, conectados com qualquer busca sistêmico-filosófica de interpretação de mundos. Conforme Jacques Delors (1998), em seu relatório encomendado pela UNESCO para refletir sobre a educação e a aprendizagem no século XXI, é necessário uma viagem interior antes de equipar o ser humano com meios compreensivos de entender o outro. Para isso, o autor afirma que é preciso conhecer a si mesmo/a, tendo como sinalizadores "o conhecimento, a meditação e o exercício da autocritica." (DELORS, 1998, p. 16)

Segundo Krishnamurti (2000), o autoconhecimento é o começo da sabedoria e, conseqüentemente, da transformação e regeneração humana. No entanto, para compreender a si mesmo/a, é necessário intenção clara e isso é onde reside a dificuldade. A intenção, segundo Krishnamurti, se refere ao processo de busca, pesquisa e estudo, sem a necessidade de um



mestre ou de um roteiro sistemático de técnicas externas<sup>26</sup>. A prática meditativa, compreendida por Krishnamurti, não estabelece nenhum tipo de controle ou disciplina do pensamento, pois a meditação é o começo do libertar-se do conhecido, dessa forma, "não há controle ou disciplina de pensamento e aquele que controla o pensamento é apenas um fragmento dele" (p. 39). De acordo com o educador, o controle é uma criação mental, já que a mente está sempre em movimento em diferentes direções, voltando-se para o passado, para a memória e a acumulação de conhecimentos. Assim, só há comparação, disputa e dualidades. Ao investigar a natureza e a estrutura da mente humana, Krishnamurti destaca dois conceitos fundamentais no processo de investigação dos pensamentos condicionados: a *mente velha condicionada* e a *mente nova criadora*. Esta investigação tem como objetivo compreender a natureza e a estrutura da mente humana.

De acordo com Krishnamurti, *a mente velha condicionada* está condicionada há milhões de anos pela educação, religião, ideologias, dogmas e tradições, e aprisiona o ser humano no "eu" psicológico, manifestando-se através do seu apego, submissão e dependência psicológica ao passado, à tradição, às ideologias, às religiões e a todo tipo de separatividade governamental, cultural e social. Esta estrutura da mente é considerada como a base da civilização humana, que se fundamenta numa existência impulsiva, cruel e inconsciente. Krishnamurti destaca outros dois conceitos fundamentais para compreender o funcionamento da *mente velha*: o *pensamento condicionado* e o *pensamento correto*. Embora o pensamento tenha utilidade para a sobrevivência da humanidade, o pensamento condicionado é o criador do "eu" psicológico, moldado por padrões de mentalidade condicionada na memória psicológica e em preconceitos, medos e hábitos inconscientes. O *pensamento correto*, por sua vez, é a lógica racional que contribui para o avanço material e social, embora a racionalidade também foi criadora de ações destoadas da saga humana na dominação e controle da natureza e promotora de muitas catástrofes humanas e ambientais.

Krishnamurti (2000) chama a atenção para uma necessária investigação que exige voltar-se ao próprio pensamento, diferente do pensamento egóico e particular, mas como modalidade comum articulada a todo ser vivente pensante, no modo como este se organiza discursivamente, para além de uma psicologia condicionada. Está em jogo a escuta atenta visando a compreensão da programação psicológica do pensar condicionado, causador da fragmentação dialógica de um comunicar pleno. O *pensamento condicionado*, ao aprisionar a

---

<sup>26</sup> Krishnamurti (2000) chama atenção para a os dogmas, leis e autoridades que orientam nossa consciência. Ser livre de nossas estruturas de pensamento é sermos nossa própria luz. Para Krishnamurti toda autoridade deve ser posta de lado, pois ela expressaria conformismo, obediência e aceitação de determinados padrões.

mente ao passado, impede o ser humano de se relacionar com os outros de forma dialógica, impulsionando-o a agir de forma desrespeitosa e a usar o outro numa atitude antiética. É no pensar condicionado que também estão inclusos os sentimentos e as emoções, pois pensar e sentir são inseparáveis, sendo que "o sentimento sempre acompanha o pensamento." (KRISHNAMURTI, 1974, p. 65) Assim, observa-se que o pensar e o sentir acompanham o pensamento condicionado, uma reação da memória psicológica, implicando na separação, fragmentação e divisões.

De acordo com Soares (2007), Krishnamurti compreende a memória em duas facetas: *a memória psicológica* e *a memória fatural*. *A memória psicológica* se refere ao modo como a memória retém experiências inacabadas (não compreendidas, incompletas), criando reações, percepções, emoções e dogmas que gera o pensar e o sentir condicionados. *A memória fatural* é ativada pelo pensamento lógico, não emocional e não pessoal, e é fundamental para o desenvolvimento da humanidade nos aspectos materiais, científicos e sociais. Conhecendo a estrutura de sua natureza, o ser humano pode avançar de uma existência inconsciente, movida por reações programadas e condicionadas, para uma existência consciente e responsável.

*A memória psicológica* condicionada é o resultado da carga mental causada pela percepção enganosa do "eu" psicológico. Esse "eu" não é uma realidade, mas sim uma ilusão criada pelo *pensamento condicionado*. *A memória psicológica* é composta por acúmulo de conhecimentos e experiências que são transformadas pelo *pensamento condicionado* em sensações e ilusões de segurança psicológica e condição existencial, percebidas como um "eu" pessoal. De acordo com Krishnamurti, o "eu" psicológico é um centro de sofrimento, onde as emoções, os ódios, os prazeres passageiros, os medos, as invejas e as avidezes são armazenados. Como centro de experiências, o "eu" psicológico está sempre se autoafirmando, reconhecendo e traduzindo cada experiência, reação e movimento do *pensamento condicionado* de acordo com sua programação.

A compreensão do *pensar correto*, de acordo com a perspectiva de Krishnamurti (1974), é resultado da busca individual em compreender o funcionamento do pensamento e dos sentimentos condicionados nas experiências do momento presente. Este processo é contínuo e envolve a autodescoberta e autocompreensão, pensando e sentindo com consciência. O *pensar correto* requer uma relação com o outro, pois, como afirma Krishnamurti (1974, p. 130), "não há uma mente 'individual', somos todos interconectados. (...) a mente não é algo separado, é uma totalidade". De acordo com Krishnamurti, o *pensar correto* é algo que cada indivíduo precisa descobrir através da vivência do autoconhecimento na relação consigo mesmo e com os

outros. Ao compreender as causas que provocam o funcionamento dos pensamentos e sentimentos, o ser humano pode começar a compreender a si mesmo/a e sua existência diária. Com essa autocompreensão, é possível aprender a pensar e sentir de forma consciente. Para Krishnamurti, o *pensar correto* vem do autoconhecimento, pois sem ele, não é possível descobrir e experimentar a autoconsciência. O diálogo é a forma de adquirir conhecimento, acolhendo o desconhecimento existencial, escutando atentamente para aprender e criar uma *mente nova* que possa curar a *mente velha condicionada*<sup>27</sup>.

O *pensamento correto* é um processo contínuo que nasce da autopercepção e autoconhecimento. Não há começo ou fim nesse processo, e portanto, o *pensamento correto* é eterno. Ele transcende o tempo, não sendo limitado pelo passado, memória ou fórmulas. Ele nasce da libertação do temor e da esperança. Sem a qualidade vivente do conhecimento de si mesmo/a, não é possível pensar de forma precisa. Como um constante processo de autorevelação, o *pensamento correto* se torna criativo.

A *mente nova criadora*, segundo Soares (2006), é descrita como impessoal, livre, inocente e criadora. Não está submetida ao passado nem ao futuro, e não possui memória. Ela vivencia a renovação da mente a cada momento, pois não tem a presença do "eu" psicológico. A *mente nova criadora* está aberta ao imensurável, ao desconhecido e ao mistério, o que a torna o estado máximo do aprender. Não havendo nenhum tipo de autoridade para rotular, hierarquizar ou quantificar o conhecimento, ela está fora da dimensão do tempo psicológico, sem a autoafirmação do "eu" psicológico.

Compreendemos a partir de Krishnamurti que processo de aprendizado de si é possível através das relações com os outros seres. Para isso, é necessária observação constante e honesta de si mesmo/a nas relações diárias, permitindo ver suas reações quando acontecem. A consciente e vigilante observação das relações permite a compreensão e o *pensamento correto*, pois "observar com exatidão o que está ocorrendo em nossas relações, quais são as nossas reações, e assim descobrir a verdade contida em cada pensamento, em cada sentimento." (KRISHNAMURTI, 1957. p. 18)

---

<sup>27</sup> Os adjetivos utilizados em relação ao tipo de mente enfatizada por Krishnamurti não estão associados a práticas discriminatórias baseadas na idade, como ocorre no etarismo, que é resultado de estereótipos construídos contra pessoas de idades distintas das nossas. Assim, ao empregar a expressão "mente velha", Krishnamurti denuncia uma suposta autoridade instituída não em significado jurídico. O autor está referindo-se à autoridade no sentido de tradição, conhecimento, experiência e como um meio de encontrar segurança e mantê-la, tanto interna quanto externamente desqualificando outros processos e contradições. Afinal, a mente busca incessantemente um local onde possa se sentir segura, livre de perturbações.

Após a compreensão de algumas noções importantes na perspectiva krishnamurtiana, voltamos à questão levantada no final do tópico anterior: como desenvolver um estado de atenção que permita perceber o fluxo ininterrupto das coisas, com suas diferenciações e sentidos aprendidos, sem se perder no aprendizado de si mesmo/a? Aqui surge um dos elementos importantes da perspectiva meditativa krishnamurtiana: *ouvir com atenção*. Krishnamurti é claro ao afirmar que "para aprender, é necessário ouvir, e quando se ouve, há atenção... é preciso silêncio, atenção e observação." (KRISHNAMURTI, 1973, p. 106) A atenção meditativa é um estado mental que inclui a escuta atenta, que por sua vez é integrada em todo o corpo, intelecto, pensamento e sentimento, sem centro. Na concentração, a mente se fixa em um ponto, o que produz resistência e limitação a tudo que pode ser considerado distração na relação entre o controlador e o controlado. No entanto, no estado de atenção, há um movimento de inclusão, onde o superficial e o oculto são integrados à consciência consciente de suas limitações.

Krishnamurti considera a meditação como um movimento que abrange todos os aspectos da vida, uma revolução psicológica centrada na prática, buscando compreender a rotina de programação da *mente condicionada*. Nesta perspectiva, não é necessário nenhum tipo de controle ou controlador, pois meditar é libertar-se do conhecimento condicionado. Quando se escuta, "não há centro, mas sim um sentimento de integridade, que é observar, escutar, aprender. Atenção significa dedicar sua energia ao ato de ouvir, de ver sem a presença de qualquer centro." (KRISHNAMURTI, 2000, p. 39)

Krishnamurti (1980, p. 72) compreende a aprendizagem como ação realizada pelo indivíduo nas relações diárias com outros em sua vida cotidiana. Ele distingue a *aprendizagem de informação* da *aquisição de conhecimentos*, pois acredita que o acúmulo de conhecimentos leva à estabelecimento de certezas e verdades, impedindo o próprio ato de aprender.

Por fim, para Krishnamurti, o princípio da meditação é colocar as coisas em seus devidos lugares. Neste sentido, é necessário ouvir cada palavra sem a sua interpretação, pois "a descrição não é o descrito", mas sim avançar no estado da própria mente, examinando tudo o que nos compromete. Essa é uma atitude árdua e difícil, porém, a mente interessada em examinar a si mesma cria e vivencia o espaço necessário para o espanto ontológico do amor, da compaixão e da atenção profunda ao momento presente. É a capacidade dialógica de comum pertencimento de ser, sem medições ou comparações de qualquer tipo, que torna a meditação, na perspectiva krishnamurtiana, a própria ação de compreender e perceber, movendo-se e vivendo em sua integridade.

A *mente velha condicionada e mente nova criadora*, mobilizadas no pensar krishnamurtiano, são derivações conceituais no tempo-espaço em que surgem em relação ao estado de barbárie em que nós continuamos a submeter o mundo, a natureza e os seres vivos ao desequilíbrio da exaustão. O *pensar correto e pensar condicionado* reverberam no momento presente como sintomatologia da necessidade de uma *ética da compreensão* (MORIN, 2002), ou um cuidar triético do *sioumu* (GALEFFI, 2023) do cuidado no âmbito planetário, com (todo)ambiente, com a sociedade, seus valores mentais (subjetivações) e espirituais, e que continua nos tempos atuais requerendo “salto de natureza” e não apenas de grau, em relação aos respectivos campos ambiental, social, mental e como noologia.

A partir da vivência das relações existenciais pautadas no cuidado e no acolhimento do constante aprendizado de si podemos desenvolver uma relação triética no cuidado amoroso de si e com Outro. É preciso refletir sobre a função da educação e da formação de professores/as, a fim de criar possibilidades pedagógicas que permita aos/as estudantes e educadores/as compreender o funcionamento do "eu" psicológico. Conforme Moraes (2015) é imprescindível instrumentalizar o ser humano no processo de questionamentos de padrões de conduta destrutivos, suas intolerâncias e animosidades, buscando “curar o interior do sujeito aprendente, aprender a olhar mais atentamente para o que ocorre dentro de cada um[...], resgatar o autoconhecimento e o reconhecimento do outro, bem como o desenvolvimento de sua autoestima e da dimensão espiritual da vida.” (MORAES, 2015, p. 31) Neste sentido, o pensar krishnamurtiano sinaliza um projeto de desenvolvimento humano sustentável que sopra o transcurso do tempo como duração a partir da conexão neuropsíquica de todos os tipos de matéria-energia, “desenvolvimento vital cíclico completo – desenvolvimento somático e neuropsíquico, genético e espiritual como todo individualizado.” (GALEFFI, 2014, p. 43)

## 2.5 AS ARTESANIAS POLILÓGICAS EM DERIVAS CONCEITUAIS

Segundo Deleuze (2010), um conceito não é simples e se define por seus componentes. Ele é formado por um duplo, circunscrito por irregularidades, superposições e por uma história, um devir. Ele é um "dizer do acontecimento." (DELEUZE, 2010, p. 29) O conceito de artesanias polilógicas é um recorte sobre o acontecimento vivido, que, por sua vez, não se reduz a ele. Faz seu sobrevoo mobilizando e constelando outras multiplicidades de acontecimentos por vir. É macroconceito que colabora para a compreensão do fenômeno da aprendizagem no campo da

análise cognitiva, a partir da dinâmica estrutural única e diversa de cada aprendiz, em seus processos de auto-organização, de autorregulação e em novas emergências.

A noção de artesanias polilógicas toma forma a partir das inquietações na realização da presente tese, implicado com a Teoriação Polilógica e na ida a campo ao vivenciar e perceber que a condição de participante e pesquisador geravam tensões de diversas ordens que desestabilizavam e, ao mesmo tempo, mobilizavam modos singulares de expressar, decidir, transgredir e perceber. Essas tensões não se referiam apenas à investigação doutoral, mas ao processo do pesquisador como ser, implicado, diante dos saberes científicos, filosóficos, intuitivos e vivenciais. A pesquisa, o contexto, as situações vivenciadas, os diálogos com os/as autores/as, os aprendizados e os sujeitos que compartilhavam o cotidiano na experiência do Ateliê Filosófico foram sinalizando e materializando travessias singulares, exigindo deslocamentos, percepções aguçadas, decisões e transformando o modo de sentipensar para um estado necessário de presença ou atenção presente, nunca vivenciado ou compreendido, mas que estava sendo sinalizado como aprendizado de si.

A composição do termo artesanias polilógicas parte da compreensão que artesanaria remete para a técnica específica de um/a artesão/ã ao criar uma obra, um artesanato ou artefato. Esse ato envolve processos de experimentação, investigação e métodos adequados que todo artesão desenvolve como particularidade do seu fazer-aprender sem com isso vincular-se à produção seriada comum a um espaço mediado pela exploração ou submissão alienante. Em síntese, a artesanaria enfatiza o processo em realização e não o produto que se é conquistado após a experimentação de variadas técnicas de modo criativo e não mecânico.

O termo polilógica, na junção com artesanarias, deriva da perspectiva apresentada por Edgar Morin (2011) de *polilógica cognitiva*, a perspectiva de polilógica aprofundada por Dante Galeffi (2020) e *artesanarias da prática* compreendida por Boaventura Santos (2019). Morin (2011) em sua obra *O Método 4* aborda a complexidade do conhecimento humano, compreendendo a polilógica cognitiva perpassada por atividades cognitivas de inter-retroações dialógicas, antagônicas e complementares. O sujeito é em relação a outros, não somente como conhecimento egocêntrico, mas portador de centros-sujeitos de referências variadas da complexidade bioantropológica (elementos biológicos, cerebrais, culturais, sociais, históricos) de instâncias cogeradoras de conhecimentos.

Galeffi (2011), por sua vez, destaca de modo particular a polilógica modelada numa teoriação que expressa uma atitude aprendente radical na variação lógica dos regimes de signos produzidos pelas sociedades humanas. Por constituir-se como uma teoriação, a polilógica na

compreensão Galeffiana enfatiza a multiplicidade das lógicas de natureza constituidoras da própria natureza e do humano. Vazando para os âmbitos epistêmicos, a Teorização Polilógica visa ultrapassar a própria epistemologia monológica que constitui a ciência moderna, a partir da compreensão que “os projetos ontológicos humanos operam em quatro instâncias abrangentes: a poético-artística, a epistêmica, a filosófica e a mística.” (GALEFFI, 2020, p. 736)

Boaventura Santos (2019) apresenta a compreensão de artesanias voltadas para as práticas sociais, denominadas de *artesanias da prática*. Nessa perspectiva, Santos (2019) destaca a importância de estabelecermos contextos específicos onde os saberes se integrariam em dado exercício da ecologia dos saberes, ou seja, a partir de processos dialógicos, colaborativos e não extrativistas junto às lutas de comunidades e movimentos sociais do Sul Global. Para o autor, todos os saberes não-científicos produzidos juntamente com as práticas sociais, como os saberes práticos, empíricos, populares e conhecimentos vernáculos, são considerados conhecimentos artesanais. Na compreensão epistemológica de *artesanias da prática*, tanto os conhecimentos científicos quanto os não-científicos contribuem e são úteis para o avanço das lutas sociais contra todo tipo de opressão.

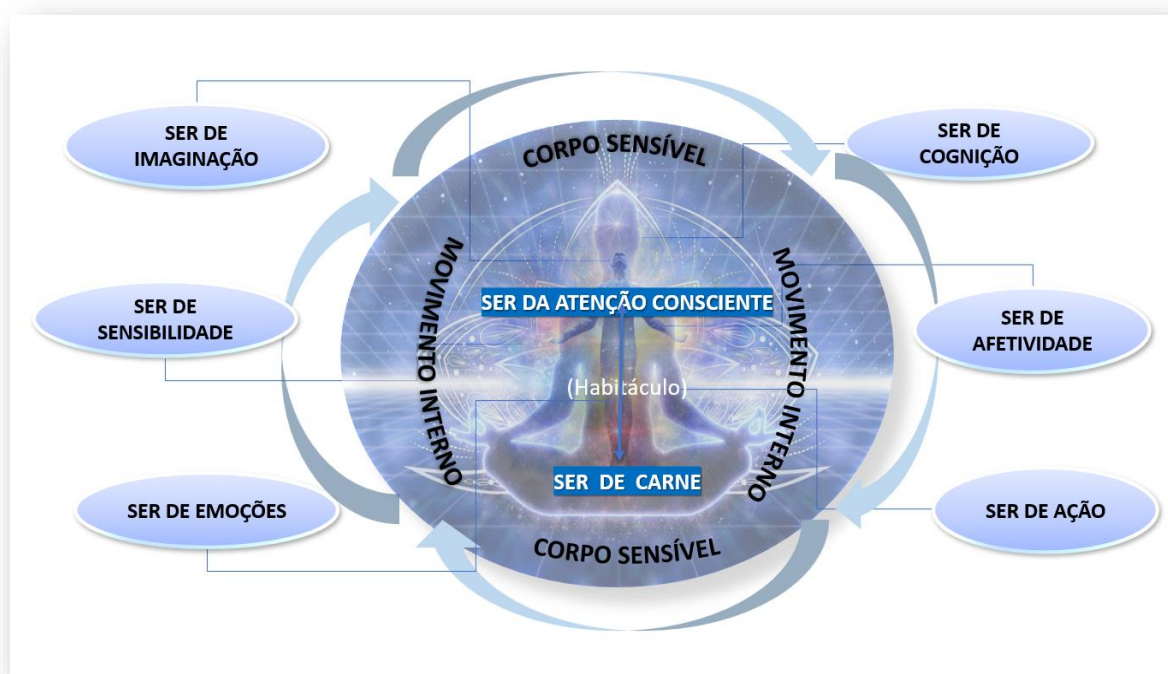
As artesanias polilógicas, por sua vez, enfatizam os processos singulares de cada indivíduo no modo como compreende e articula os saberes vivenciais aos saberes científicos. No entanto, estão sujeitas ao exercício da atitude aprendente radical (aprendizado de si), aos agenciamentos subjetivantes e ao não-lugar como deslocamento para a diferença na diversidade em que todo indivíduo se coloca em transformação e aprendizado de *sioumu*. As artesanias polilógicas não é um território configurado que estabelece ou prescreve rotas, mas afirma a singularidade da existência, das ações e realizações no modo desterritorializante pelo qual a diferença de cada ser se faz em devir e em dialogia com outras infinitas artesanias polilógicas aprendendo e expressando modos de ser-sendo.

Artesanias polilógicas são os modos pelos quais os sujeitos implicados no aprendizado de si, no *sentipensar* de seus processos transformativos, ensaiam, projetam e lançam formas, sentidos e significados, tensionando modos anteriores de se constituírem humano e humanidade em resistência aos modelos de existência condicionantes. Encontram no aprendizado de si não uma técnica de aplicação para o processo educacional, mas um modo de mobilizar todo o tipo de conhecimentos artesanais, em sua ousadia singular e coletiva, o conhecer/desconhecer, o conhecimento do desconhecimento, sendo movimento dialógico e polilógico aprendente radical. As artesanias polilógicas é o ser-sendo em aprendizado de si e que não se concebe como

substância dada, nem consciência subjetiva centrada em um “eu” particular, mesmo sendo acontecimento único e intransferível, pois insere-se numa lógica de desidentificação de modelos seriais. Por isso, sublinhado como verbo atitudinal, enfatiza a atividade empreendida pelo sujeito, tomando consciência de sua formação experiencial, na dinamicidade das diferentes aprendizagens somáticas, afetivas, conscienciais, colaborativa, recursiva, em relação a afetividade, a sensibilidade, a imaginação, a cognição, as emoções e a ação.

Assim, as artesanias polilógicas são modos *sentipensantes* e, ao mesmo tempo, manifestação dos seres vivos que expressa e captura os processos e as dinâmicas psicossocioculturais de existir-fenecer, o vir a ser do ser-sendo, como compromisso radical aprendente, em suas dinâmicas ecoformativas, na fugacidade do vivido-interpretado-consciente-valorado. Além disso, as artesanias polilógicas movem-se tensionadas pelas lógicas sistêmicas que perpassam o *corpo Sensível* de cada pessoa, estudante, pesquisador/a, educador/a, analista cognitivo/a, agindo e transformando-se pelas ancoragens auto-eco-dependentes e conjugadas a outros modos de ser-sendo, conforme a Figura 6:

**Figura 6 - O ser-sendo das artesanias polilógicas**



**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador.

A imagem acima representa o corpo Sensível e suas potencialidades que são atualizadas pelas artesanias polilógicas em aprendizado de si sempre em relação (abertura) como *sioumu*.



O contato do sujeito consigo mesmo/a e com o outro no processo de formação ocorre a partir da noção de corpo Sensível, se relaciona com a integração ao meio ambiente, à consciência e ao biológico. Pesquisadores como Bois<sup>28</sup>, Josso e Humpich defendem a perspectiva do *sujeito Sensível* em contato direto e íntimo com o movimento interno e imanente ao corpo Sensível, que relaciona o somático e o psíquico e promove o reencontro da pessoa consigo mesmo/a, com o outro e com o mundo<sup>29</sup>. Esses autores compreendem o corpo Sensível como designação qualitativa em ressonância não só com o biológico ou orgânico, mas também como dimensão de organicidade e subjetividade que acompanha toda a recepção de informação gerada no corpo.

O conceito do "Sensível", conforme a definição desenvolvida por Danis Bois, não se refere aos cinco sentidos na sua acepção tradicional, nem mesmo ao sentido proprioceptivo. Trata-se de um conceito específico que se origina do contato direto, íntimo e consciente de um sujeito com o seu próprio corpo. Bois (2008) inscreve a dimensão do sensível numa relação com certas manifestações vivas da interioridade do corpo, e ao falar da percepção do sensível, refere-se a percepção emergente de uma relação entre o sujeito e ele/a próprio/a, e não à percepção sensível utilizada na percepção do mundo em geral.

Segundo Bois (2008), o *Sensível* é considerado em sua expressão substantivada, não como adjetivo, referindo-se à noção de significação gerada na associação estabelecida entre os conteúdos vivenciados pelo sujeito e o movimento interno, que não é apenas uma percepção corporal, mas portador de sentido para o próprio sujeito. O sujeito aprendente, em contato com o Sensível, manifesta-se como um movimento interno em relação aos conteúdos de vivências percebidos pelo próprio sujeito. Essa é a base da construção de uma subjetividade corporificada, em que o sujeito olha para dentro de si mesmo e descobre a presença de um movimento interno em processo constante de mudança, na relação estabelecida na aprendizagem do sensível com sua própria interioridade. Para tanto, uma formação comprometida com a aprendizagem de um corpo como experiência passa pela sensibilização de um aprendiz que tem como eixo a vivência, a sensibilidade e a percepção. É a relação com a interioridade corporal em processo de transformação que permite ao sujeito aprendente se evidenciar, como, por exemplo, na relação estabelecida entre a experiência meditativa e a aprendizagem filosófica. Por isso, é necessário pensar na experiência subjetiva do corpo em sua reabilitação como lugar que produz

---

<sup>28</sup> Danis Bois é o precursor da Somato-Psicopedagogia, tendo como base o estudo da *Osteopatia* e da *Fasciaterapia* desenvolvido ao longo de mais de 30 anos de estudos e práticas em seu Método de Terapia Manual.

<sup>29</sup> A equipe do *Centre d'Études et de Recherche Appliquée en Psychopédagogie Perceptive* (CERAP) opta por escrever "Sensível" com um "S" maiúsculo, no intuito de tornar visível a especificidade desse significado. O CERAP é um laboratório de investigação da Universidade Fernando Pessoa (Porto, Portugal) organizado em torno de uma temática original e inovadora das ciências humanas, a psicopedagogia da mediação corporal das potencialidades humanas.

conhecimentos por meio de práticas formativas que permitem atenção, percepção, empatia, memória e pensamento.

O ser humano é constituído pelo *Ser de carne*, que abarca várias características, tais como sensibilidade, ação, emoções, atenção consciente, imaginação, afetividade e cognição. Conforme Josso (2007), o *Ser de carne* se manifesta de diversas maneiras ao longo da história humana, expressando-se numa existencialidade psicossomática que engloba aspectos químicos, psíquicos e energéticos, emergindo da cultura e das relações sociais, históricas, econômicas e espirituais. O corpo é o elo entre o local e o global, tendo ações que podem potencializar ou fragilizar a condição de vida-habitáculo.

A dimensão do *Ser da atenção consciente* é importante para a construção do aprendizado de si, convocando o sujeito a estar presente consigo mesmo/a no aqui e agora da vida física e psíquica em correlação com o *Ser de carne*. Essa dimensão mobiliza processos de formação e aprendizado, impulsionando movimentos adormecidos e insatisfações para “transformações de sentido e contextos de vida e relacionamento.” (JOSSO, 2004, p. 257) A atenção consciente é a capacidade de estar presente no momento presente, articulando passado e futuro, e vivenciando a presença do agora.

A dimensão do *Ser da sensibilidade* está intimamente ligada às sensações corporais, sendo a mais próxima ao ser de carne. A partir dessa dimensão, os sentidos corporais aprendidos estabelecem uma relação com nós mesmos, com o mundo, com os outros e com o meio ambiente ecossistêmico. Os sentidos operam como informantes perceptivos automáticos que afetam o *ser de carne* incessantemente, sem que necessariamente sejam racionalizados. Orientado pela intencionalidade e pelo desejo, a partir do *Ser da atenção consciente*, o *Ser de sensibilidade* pode desenvolver e produzir uma escuta necessária para o conhecimento de si mesmo, uma vez que os impactos ao afetar o *Ser de carne* produzem efeitos que ramificam em termos de “emoções, imaginação, cognição e ação.” (JOSSO, 2007, p. 427) São as percepções sensíveis que constituem as percepções de mundo e de si mesmo.

O *Ser de sensibilidade* está conectado ao *Ser de emoções*. De acordo com Josso (2007), a cultura ocidental subestima a importância da existencialidade emocional e sensível nos projetos educativos e sociais. O *Ser de emoções* relacionado ao *Ser de sensibilidades* em estado consciente, assim como o *Ser de afetividade*, o *Ser cognitivo* e o *Ser de imaginação*, já que todas essas dimensões agem na criação e interpretação do fluxo emocional experimentado pelo corpo sensível. Nessa dimensão, reações simétricas são percebidas como detonadoras de vários conflitos relacionais.

O *Ser de afetividade* estabelece o jogo relacional entre os laços que são constituídos e valorizados tanto por meio da interiorização inconsciente quanto por processos conscientes de valorações estabelecidos ao longo da existência. Conforme Josso (2006, p. 381), essa dimensão "pode assumir diferentes formas: o ser dos apegos, o ser desejanter, o ser dos ideais, o ser dos comprometimentos, o ser dos sentimentos."

A dimensão do *Ser de cognição* está mobilizada no movimento de compreensão, análise e interpretação dos processos que agem sobre o sujeito na implicação da formação vivenciada. Nessa dimensão, o racional não é exclusivo, e ao mobilizar processos reflexivos, os sujeitos articulam meios próprios de buscar, gerar e religar conhecimentos vividos a partir de sua própria visão de mundo. Segundo Josso (2007) a interpretação e as descrições do vivido não dão acesso imediato à subjetividade dos sujeitos, uma vez que ela exige desvelar camadas envoltas em dimensões sociológicas e antropológicas que emergem no pensamento de cada um em caminho de um pensar próprio e apropriado. A dimensão do *Ser de imaginação* também está atrelada a esta dimensão. Através da imaginação ativa, o sujeito encontra alimento interior que as literalidades racionais não conseguem suprir. O *Ser de imaginação* permeia a elaboração dos desejos, dos sentimentos, das lembranças e tornam-se formas-imagens tradutoras de acontecimentos vividos ou estados oníricos que nos falam simbolicamente em sonhos e projeções. A imaginação ativa e as realidades imaginárias articuladoras de novas interpretações, descobertas e projeções, advindas, por exemplo, das obras artísticas, servem de alimento interior e agem como mediadoras da vida interior quando esta não pode ser verbalizada.

Segundo Josso (2007), o *Ser de ação* é a dimensão do ser no mundo que mobiliza todas as outras dimensões visando sempre o melhor resultado possível, buscando um estado de completude. Essa dimensão lança o sujeito na projeção de ações, seja mobilizada por meios técnicos ou "por laços conscientemente criados consigo mesmo para mobilizar os recursos interiores, a energia, a coragem, a vontade." (JOSSO, 2007, p. 430) É a interação do interior com o exterior que conduz o movimento de deslocamento e transformação desejada.

Assim, as dimensões apresentadas em esforço de síntese não determinam o processo formante do sujeito aprendente como acabado e absoluto, mas abrem-se ao campo de possibilidades e compreensão articuladora constituindo a individuação compartilhada na presença de outros, tornando-os pertencentes a um destino comum.

## CAPÍTULO 3

### HORIZONTE METODOLÓGICO DA TESE, OS DISPOSITIVOS E PROCESSOS DE ANÁLISES



*“Mereme” – A origem do arco-íris e seus mistérios (2021), Jaider Esbell.*

Neste capítulo apresentamos a pesquisa qualitativa de inspiração fenomenológica como abertura às percepções dos/as colaboradores/as da pesquisa e do pesquisador, assim como os dispositivos que compõem o plano de aproximação do pesquisador, o campo de investigação, seu copertencimento e o processo de análise realizada neste estudo. A pergunta singular está em sabermos como o dispositivo Ateliê Filosófico mobiliza o protagonismo de licenciandos/as frente à aprendizagem filosófica e qual é a sua relação com a própria formação. A aventura nos caminhos artesanais metodológicos expressa a jornada do pesquisador como analista cognitivo que se permite dialogar com a incerteza, ambivalências e antagonismos na inseparabilidade do sujeito/objeto na construção da pesquisa.

Os caminhos plasmados nos processos e etapas metodológicas não compactuam com nenhuma neutralidade científica, nem visam reproduzir e representar realidades. Conforme Boaventura Santos (2010), na sua noção de Epistemologias do Sul, ao propor "um conhecimento prudente para uma vida decente", destaca quatro princípios: 1) todo conhecimento científico-natural é científico-social, 2) todo conhecimento é local e total, 3) todo conhecimento é autoconhecimento, 4) todo conhecimento científico pretende-se tornar senso comum. No terceiro princípio, o conhecimento científico não mais é visto como algo menosprezado e suspeito, mas sim como presente na ciência autobiográfica, no conhecimento compreensivo e no saber prático. Este movimento não busca ser o ponto final, mas sim ponto de partida necessário para a criatividade e a implicação do/a analista cognitivo/a, partindo de uma atitude responsável, ética e autocrítica na ousada arte de experimentá-los e (re)criá-los nas lógicas estruturantes do fazer-pensar próprio e apropriado numa práxis de Análise Cognitiva contrária a toda segregação sociocognitiva.

Conforme Diniz (2015), a "objetividade foi criação dos fazedores de ciência do passado, mas ilusão dos seguidores no futuro". Ou seja, a torre que abriga os pensadores da ciência é tensionada a reclinar de suas estruturas rígidas, pois a verdade pela objetividade, imparcialidade ou neutralidade é cotidianamente desestruturada em sua aparente ingenuidade. A crise da objetividade, imparcialidade ou neutralidade do método não coloca em questão a produção do conhecimento, mas devemos questionar sua soberania e usar a imaginação ao olharmos para nossas torres inclinadas. Nesse sentido, o método que auxilia na produção do conhecimento está estruturado por regras de linguagem, técnicas de pesquisa e critérios de validação que justificam e dão credibilidade aos resultados. Por outro lado, é importante repensarmos os métodos que incorporam os pressupostos epistemológicos das teorias, buscando romper com toda colonialidade metodológica e assumir um "estatuto epistemológico sensível às demandas

dos corpos colonizados, que estão dentro das zonas do 'não ser' da modernidade, propondo elaborar um caminho para decolonizar esses corpos e suas realidades." (DULCI; MALHEIROS, 2021, p. 177) Os tópicos que se seguem, neste capítulo, utilizam a imaginação e regras, as quais não compactuam com nenhuma iluminação ou dogma, pois são sempre provisórias e pautadas no *modus operandi* de um analista cognitivo em suas implicações sociais, políticas, éticas, estéticas e epistemológica no tempo presente.

### 3.1 A PESQUISA QUALITATIVA E O ENFOQUE FENOMENOLÓGICO

A pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica busca compreender a percepção e a experiência subjetiva dos indivíduos em relação ao fenômeno investigado. Ela valoriza a perspectiva individual e a narrativa pessoal, permitindo uma compreensão profunda e detalhada dos fenômenos sociais, culturais e psicológicos. Uma abordagem fenomenológica visa descrever e compreender a natureza essencial das coisas e dos fenômenos, considerando a perspectiva subjetiva e a realidade vivenciada pelos indivíduos. E todo processo de descrição qualitativa é arriscar-se frente a regimes de sentidos e signos, haja vista, o saber que lidamos, no fenômeno que investigamos, ser muito mais qualitativo que quantitativo. Ao mesmo tempo, a Teoriação Polilógica alerta para as limitações das abordagens monológicas e fragmentadas da realidade, propondo uma perspectiva aberta e intercruzada permitindo a compreensão da complexidade e diversidade da realidade.

A pesquisa qualitativa emerge sempre numa disputa sedimentada "entre o modelo físico-matemático de realidade objetiva e o modelo complexo de realidade objetiva-subjetiva." (GALEFFI, 2009, p. 17) Pode-se inicialmente demarcar o grau de natureza no modo como o quantitativo (objetividade) e o qualitativo (objetividade-subjetiva) apreendem os fenômenos, pois, enquanto o primeiro visa uma região de operações variáveis, "visível, ecológica, morfológica e concreta", o qualitativo, por sua vez, volta-se para o universo do significado, dos "motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes." (MINAYO, 2013, p. 21) Este grau de natureza não demarca uma relação hierárquica entre métodos que podem captar quantitativamente a partir de modelos abstratos, descrevendo e explicando os fenômenos, sejam eles de ordem recorrente ou exterior aos sujeitos, ou a partir de métodos que possam acessar o mundo dos significados numa realidade não visível de ordem subjetiva. Assumir um

posicionamento separativo, demarcado por uma aparente hierarquia, é negar toda construção cultural de relevância da totalidade vivente.

Conforme Minayo (2013) e Galeffi (2009), o conjunto quantitativo e qualitativo, emergente da ciência positivista (seja confirmando ou contrapondo) apresentando-se em sua construção cultural em dissociação, expressa graus de compreensões sempre em processos de atualizações em suas ambiguidades generativas. Desse modo, qual é o ponto de partida ensaiado para uma pesquisa ao assumir a natureza qualitativa de enfoque fenomenológico? O que isso nos quer dizer? Partimos da perspectiva de nos lançarmos à natureza do conhecimento humano, de irmos ao seu encontro provisório, indagando aquilo que habilita a elaboração e produção de conceitos, juízos e proposições.

A experiência fenomênica desta tese está integrada a uma vivência coletiva e individual, portanto perspectival, pautada na percepção sobre a necessidade de compreender e interpretar realidades que são comunicadas. Compreendemos o movimento transversal da abordagem fenomenológica no processo que se abre na práxis pedagógica, a partir das artesanias polilógicas, no acontecer do dispositivo Ateliê Filosófico. É a partir da manifestação do fenômeno em seu modo relacional, em nossa experiência e aberta a amplitude das conversas entre todos os envolvidos, assumimos como pesquisador um "estar-como-percebido-percebendo buscando desvencilhar de preconceitos para, de fato, abrir-nos ao fenômeno." (MACEDO, 2000, p. 43)

A fenomenologia é derivada das palavras gregas *phainomenon* e *lógos*. *Phainomenon* refere-se ao que se mostra por si mesmo, ou seja, aquilo que se apresenta diretamente à intuição ou percepção, enquanto *lógos* se refere ao discurso esclarecido que surge da comunicação articulada nos atos de consciência. A linguagem está presente na estrutura e possibilidade comunicativa do *lógos*. Embora tenha surgido num contexto cultural grego específico, o *lógos* está presente em todos os lugares onde a existência se manifesta. Portanto, a fenomenologia, numa síntese de aspectos cruciais, configura a abertura para o "aparente aparecer da aparência" (GALEFFI, 2009, p. 29), sem reduzir sua abrangência em contexto cultural específico.

Edmund Husserl é considerado o principal autor do pensamento fenomenológico, que busca desvelar o sentido do ser humano no mundo. Essa abordagem envolve retorno a si mesmo, no qual se expressam gestos, palavras, situações e acontecimentos. A partir dessa perspectiva, o fenômeno é entendido como o mostrante de atos de consciência, de intuição ou percepção, levando em consideração que o objeto observado não está objetivamente dado ao mundo exterior ao sujeito. Nesse sentido, sujeito e objeto são vistos como inseparáveis no

processo de conhecer. A aparência do fenômeno ocorre no ato de intuir realizado pelo sujeito individualizado contextualizado, por meio de um olhar atento e intencional. Assim, o fenômeno é delineado como figura e fundo, “carregando consigo o entorno em que faz sentido” (BICUDO, 2011).

O sujeito e o fenômeno estão em correlação (intuído) no próprio ato de aparecer. Na perspectiva fenomenológica, é uma percepção fenomênica que dá forma à realidade mundana, evidenciando que o ver e o visto não são fruto de construção psicológica do sujeito percebido. Em vez disso, a percepção é direcionada para a presença do vivido nos aspectos possíveis de serem intuídos, buscando objetos determinados, sejam eles reais ou imaginários. De acordo com Bicudo (2011, p. 32), “é por meio da percepção que a verdade do existente, enquanto se mostra a nós como presença”. Isso porque a percepção não é instantânea nem prática, mas permanente no fluxo do tempo das vivências, articulando diversos atos cognitivos que, por sua vez, constituem outros fluxos de consciência nas dimensões psicológicas, volitivas, cognitivas e espirituais que constituem a intencionalidade da consciência.

O enfoque fenomenológico é fundamental para compreender o processo vivenciado na experiência do ateliê filosófico, com base nas entrevistas e descrições dos sujeitos participantes. É importante destacarmos que a fenomenologia não busca apenas descrever o fenômeno tal como ele é, mas também compreender como ele se apresenta ao sujeito em sua experiência vivida. Como pesquisadores, entendemos que a compreensão de descrições implica em assumir riscos no processo. A descrição de algo é sempre um processo provisório de sucessivas aproximações e demanda do observador uma proximidade inventiva e interpretativa frente aos fluxos descritos. É importante reconhecer que os processos são sempre fluídos e a captura dos fluxos e atravessamentos não pode ser descrita com exatidão matemática, já que não conseguimos descrever a coisa em si. Dessa forma, é preciso assumir os riscos da imprecisão e seguir o fluxo na descrição, considerando a pluralidade de inscrições e significados emergentes essenciais para as aproximações necessárias.

Buscamos, por meio da abordagem fenomenológica, compreender as múltiplas formas de produzir o sentido, nos atravessamentos que o fenômeno implica, nas unidades de sentidos e categorias que surgem a partir dessa dinâmica complexa e na produção de formalizações contextualizadas. A abordagem fenomenológica não estabelece um sistema dogmático no pensamento, mas sim uma extensão do pensamento, “na elucidação infinita de seu acontecimento perceptivo/sensível/cognitivo encarnado.” (GALEFFI; SANTOS, 2020a, p. 393) Nessa perspectiva, não há caminho único a ser seguido na busca pela compreensão do



fenômeno, assim como a Análise Cognitiva, mas múltiplas possibilidades que emergem do diálogo e da interação entre os sujeitos envolvidos no processo do trabalho com/sobre o conhecimento.

### 3.2 O CAMPO, O CONTEXTO E AS QUESTÕES ÉTICAS

O lócus de investigação da presente pesquisa é o dispositivo formacional intitulado de Ateliê Filosófico, tendo sido desenvolvido na condição de projeto de extensão, no Centro de Formação de Professores (CFP), na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) situada a 260 km de distância da capital Salvador-Ba. O objetivo desse projeto foi estimular o desenvolvimento da aprendizagem filosófica na formação de professores/as a partir de oficinas formativas de filosofia com práticas de meditação.

A UFRB é uma universidade que surge no processo de expansão e interiorização do Ensino Superior Público Federal, a partir da mobilização social da população local e regional na luta pela democratização do acesso ao Ensino Superior. Nós sabemos que a UFRB foi criada pela Lei 11.151 de 29 de julho de 2005, publicada no Diário Oficial da União de 01 de agosto de 2005, a partir do desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A UFRB está localizada no interior da Bahia, na região conhecida como o Recôncavo, território demarcado por seu símbolo histórico e social na formação da sociedade brasileira. A estrutura da universidade é multicampi, organizada em grandes áreas do conhecimento, a partir dos centros acadêmicos. Os Centros foram criados com base numa visão administrativa integrativa, multifuncional e multidisciplinar, viabilizada pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão (ESTATUTO DA UFRB, 2005). Os princípios da UFRB incluem: a organicidade das ações; o cultivo das áreas temáticas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em função de ulteriores aplicações; uma integração temática entre os Centros; e a abordagem em estudos que tomem, preferencialmente, o Recôncavo como região de aprendizagem, com ênfase em estudos interdisciplinares.

As unidades acadêmicas da UFRB e suas respectivas cidades são as seguintes: a cidade de Cruz das Almas abriga a Reitoria, sede administrativa da UFRB, além do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC) e do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB); em Santo Antônio de Jesus está localizado o Centro de Ciências da Saúde (CCS);

em Cachoeira está o Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL); em Feira de Santana encontra-se o Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS); em Santo Amaro está o Centro de Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT); e em Amargosa está situado o Centro de Formação de Professores (CFP).

Localizado na região fronteira entre o Recôncavo Sul e o Vale do Jiquiriçá, o Centro de Formação de Professores (CFP) representa fortemente o processo de interiorização do ensino superior público e federal. O centro oferece 8 cursos de graduação: Filosofia, Física, Matemática, Pedagogia, Química, Educação Física, Educação do Campo e Letras/Libras. Também oferece 4 cursos de especialização: Ensino de Ciências - Anos Finais do Ensino Fundamental (na modalidade a distância); Educação e Interdisciplinaridade (três turmas concluídas); Ensino de Ciências e Matemática; Filosofia, Conhecimento e Educação. Há também 2 cursos stricto sensu: o Mestrado em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO) e recentemente o Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO).

A UFRB enfrenta o mesmo desafio de muitas instituições contemporâneas, que é manter um diálogo constante entre a universidade e a sociedade, entre o local e o global, entre o particular e o pluriversal. Neste ambiente funciona desde 2008 o Programa de Extensão Tecelendo, que foi fundamental para a realização das oficinas formativas do Ateliê Filosófico na condição de projeto de extensão. O referido programa acolheu a proposta do projeto, submeteu-o ao Núcleo de Gestão de Atividades de Extensão da UFRB e, com a aprovação, disponibilizou o espaço para a realização dos encontros, oferecendo o suporte necessário às atividades. O Tecelendo está ligado ao curso de pedagogia da referida instituição e tem como objetivo a formação de educadores na perspectiva da Educação Popular. A Figura 7 apresenta algumas imagens do ambiente e contexto da pesquisa:

**Figura 7** – Imagens do campo de pesquisa





**Fonte:** Imagens do arquivo do pesquisador: (A) Sede do Programa Tecelendo, (B) Sala/espço do Ateliê Filosófico, (C) Intervenções com os/as estudantes, (D) Estudantes reunidos/as, (F) Imagem de uma galáxia sendo projetada na sala do ateliê, (G) Logo do Ateliê Filosófico.

Em relação aos aspectos éticos da pesquisa, foram tomados cuidados para preservar a privacidade e anonimato dos colaboradores da pesquisa em suas entrevistas, em conformidade com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e com o desenvolvimento de instrumentos que respeitassem a autonomia, a beneficência, a não maleficência, a justiça e a equidade. Os/As participantes foram selecionados/as por convite, após se inscreverem no projeto e assinarem o TCLE. Posteriormente, foram contatados/as para participação em entrevistas semiestruturadas.

### 3.3 OS CRITÉRIOS E A PARTICIPAÇÃO DOS/AS COLABORADORES/AS DA PESQUISA

O processo de organização e sistematização das informações observadas esteve implicado ao desenvolvimento das oficinas formacionais do Ateliê Filosófico. O Ateliê Filosófico teve início no primeiro semestre de 2019 e foi interrompido em 2020 devido à pandemia de COVID-19. Foi planejado retorno das atividades em formato online para o primeiro semestre de 2021, a fim de dar continuidade ao projeto e realizar mais sistematizações do campo. No entanto, diversos fatores interferiram na não continuidade do projeto, como a falta de aparelhos (microfones) adequados para captar a dinâmica sonora ao tocar tigelas tibetanas ou instrumentos de quartzo, ou os sons instrumentais que eram distorcidos, gerando barulhos estridentes e criando desconfortos, ocasionando o efeito contrário ao de relaxamento<sup>30</sup>. Além disso, o sinal da internet sofria interrupções em muitos momentos, fazendo com que os/as participantes entrassem e saíssem do ambiente virtual constantemente. Tratando-se de um

<sup>30</sup> No capítulo 5 apresentamos a dinâmica do *design* cognitivo do Ateliê Filosófico.

ambiente virtual, a utilização de aromas no ambiente é inviável, conforme utilizado na modalidade presencial, o que durante a prática de relaxamento gerava um clima de despreendimento do mundo exterior, demarcando uma memória afetiva ao espaço físico onde eram realizadas as oficinas, conforme relato dos/as participantes.

Foram realizadas três tentativas de oficinas na modalidade síncrona, mas outros fatores, como a aderência pequena dos/as estudantes devido ao cumprimento de componentes no formato remoto da universidade, interferiram. Foi estabelecido contato via e-mail com os/as estudantes a fim de sondar os motivos das respectivas ausências, e foi obtido o retorno de um total de cinco estudantes relatando dificuldades com a carga horária dos demais componentes (obrigatórios) da universidade. Segundo os/as estudantes, os componentes curriculares exigiam mais tempo e demanda de estudos. Essa situação foi desastrosa e muito desestimulante para o projeto.

Para encontrar uma solução para a pesquisa, optamos por revisitar as experiências realizadas em 2019, pois já havia material produzido como observações, anotações e registros em diário de campo. Concordamos que este material serviria de subsídio para a continuidade da pesquisa. Assim, para apresentar a experiência com o Ateliê Filosófico, foram organizadas três etapas que também se desenrolaram ao longo do projeto. A primeira etapa (2019.1) consistiu em encaminhar o projeto à universidade para tornar-se projeto de extensão. Nessa etapa, iniciaram-se as atividades das oficinas, registrando-se as primeiras observações, percepções e emoções vivenciadas.

Na segunda etapa do projeto, realizada no segundo semestre de 2019, as atividades do Ateliê Filosófico foram mantidas e algumas dificuldades foram observadas, como a evasão durante as práticas de relaxamento meditativo. A partir dessas situações, identificamos habilidades e competências que precisávamos desenvolver e/ou potencializar.

No mesmo ano, vinte e três estudantes estavam inscritos no Ateliê filosófico, organizados em dois grupos, sendo um grupo com 10 participantes e um segundo grupo com 13 participantes. O projeto englobou estudantes e pessoas de diferentes cursos de formação em contato com a comunidade externa à universidade, mas para esta pesquisa, fizemos um recorte nos estudantes com matrícula ativa na UFRB, dando ênfase ao critério da pesquisa. Os/As colaboradores/as que integraram o estudo participaram das referidas oficinas, sendo estas oferecidas em dois turnos, no período vespertino e noturno, conforme os respectivos grupos. Para a escolha dos/as colaboradores/as da pesquisa, construímos os seguintes critérios: a) estar

com matrícula ativa na UFRB; b) frequência (assiduidade) nos encontros das oficinas do Ateliê Filosófico; c) concordar, de forma espontânea, em participar do estudo.

No terceiro estágio da pesquisa, ocorrido durante a pandemia da SarsCov-19, foram coletadas informações por meio de entrevistas semiestruturadas com base na matriz analítica de composição ontológica, epistêmica e ético-estética<sup>31</sup>. Os/As colaboradores/as da pesquisa são seis estudantes de cursos de licenciatura da UFRB, sendo três do curso de Pedagogia, dois do curso de Filosofia e um do curso de Educação Física, com idades variando de 24 a 32 anos. Quatro dos/as colaboradores/as eram do sexo feminino e dois do sexo masculino, e todos/as se autodeclararam pardos/as ou negros/as. Conforme Quadro 4:

**Quadro 4** - Informações dos/as colaboradores/as da pesquisa

SUJEITOS	GÊNERO	IDADE	PERÍODO SEMESTRAL	CURSO
Estudante	Masculino	28	7º	Educ. Física
Estudante	Masculino	27	6º	Filosofia
Estudante	Feminino	32	8º	Filosofia
Estudante	Feminino	24	4º	Pedagogia
Estudante	Feminino	28	5º	Pedagogia
Estudante	Feminino	29	8º	Matemática

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador.

Durante a participação no Ateliê Filosófico, conforme Quadro 4, os/as seis participantes encontravam-se em diferentes etapas dos seus respectivos cursos de licenciatura, já tendo cursado alguma disciplina que os aproximavam de discursões filosóficas, a exemplo da filosofia da educação, componente curricular obrigatório para todos os cursos de graduação do CFP-UFRB. Essa informação é relevante porque alguns dos entrevistados mencionaram algum tipo de relação ou comparação com sua experiência anterior com a filosofia advindas das experiências no Ensino Médio e/ou na Universidade. Os pseudônimos “Estudantes” escrito na forma extensa ou em forma de abreviação precedido da numeração de 1 a 6: E1, E2, E3, E4, E5 e E6 são referidos para garantir o anonimato dos/as participantes.

<sup>31</sup> Ver Figura 9- Matriz analítica: composição ontológico, epistêmico, ético-estético, pág.: 113.

### 3.4 OS DISPOSITIVOS DE COMPREENSÕES

A pesquisa de inspiração fenomenológica adota uma abordagem qualitativa que busca compreender a experiência vivida pelo sujeito. Nessa perspectiva, o campo fenomênico é tecido por relações complexas e transdisciplinares, sendo os sujeitos históricos, situados e contextualizados. Cabe destacarmos que todo fenômeno comporta sempre aquele que observa, ou seja, o observador é limitado por seus aspectos corporais, apresentados, perceptuais e conceituais. Esse processo não se restringe apenas à racionalidade funcional e pragmática, mas também está aberto à produção de formalizações contextuais. Como enfatiza Galeffi (2009, p. 52), "como é que o observador observa o que observa? (...) Ele observa pelos sentidos, pelos olhos [de corpo todo]. O que ele vê em sua observação são fenômenos da consciência perceptiva, volitiva, conceitual".

O sujeito está incluído numa totalidade entrelaçada em diferentes níveis de realidade, a saber: o atômico, o biológico e o psíquico. É preciso articular lógicas inclusivas atenta ao entendimento sistêmico dos diferentes níveis de organização macrocósmica, microcósmica, biológica e psíquica. Lógica inclusiva como metaponto perceptivo transdisciplinar não redutível a uma metanarrativa, que integra a lógica do terceiro incluído e flui por aberturas de meios de descrições disponíveis e, por sua vez, requer em sua compreensão a articulação de imagens, julgamentos, percepções, conceitos e metáforas.

Quanto aos objetivos de nossa tese, mencionados na introdução, é necessário revisita-los e fornecer alguns esclarecimentos. Assim, o objetivo geral foi construir um dispositivo formacional para o desenvolvimento da aprendizagem filosófica e evidenciar sua implicação no processo de formação de professores/as. Em relação aos objetivos específicos:

Realizamos um mapeamento da produção acadêmica referente a temática aprendizagem filosófica, com o objetivo de identificar a compreensão apresentada pelos autores, a concentração da produção de conhecimento e as propostas para o ensino e aprendizagem de filosofia. Nossa análise centrou na investigação das teses produzidas no país compreendendo o período entre 1999 e 2022.

O segundo objetivo defende a proposição de uma modelagem a partir do dispositivo Ateliê Filosófico que se pretende formativa no desenvolvimento da aprendizagem filosófica na formação de professores/as, apresentando o *design* cognitivo e a reconstituição da experiência;

O terceiro objetivo enfoca a descrição metodológica (o *design* cognitivo) do Ateliê Filosófico e sua articulação teórico-prática dele resultante.

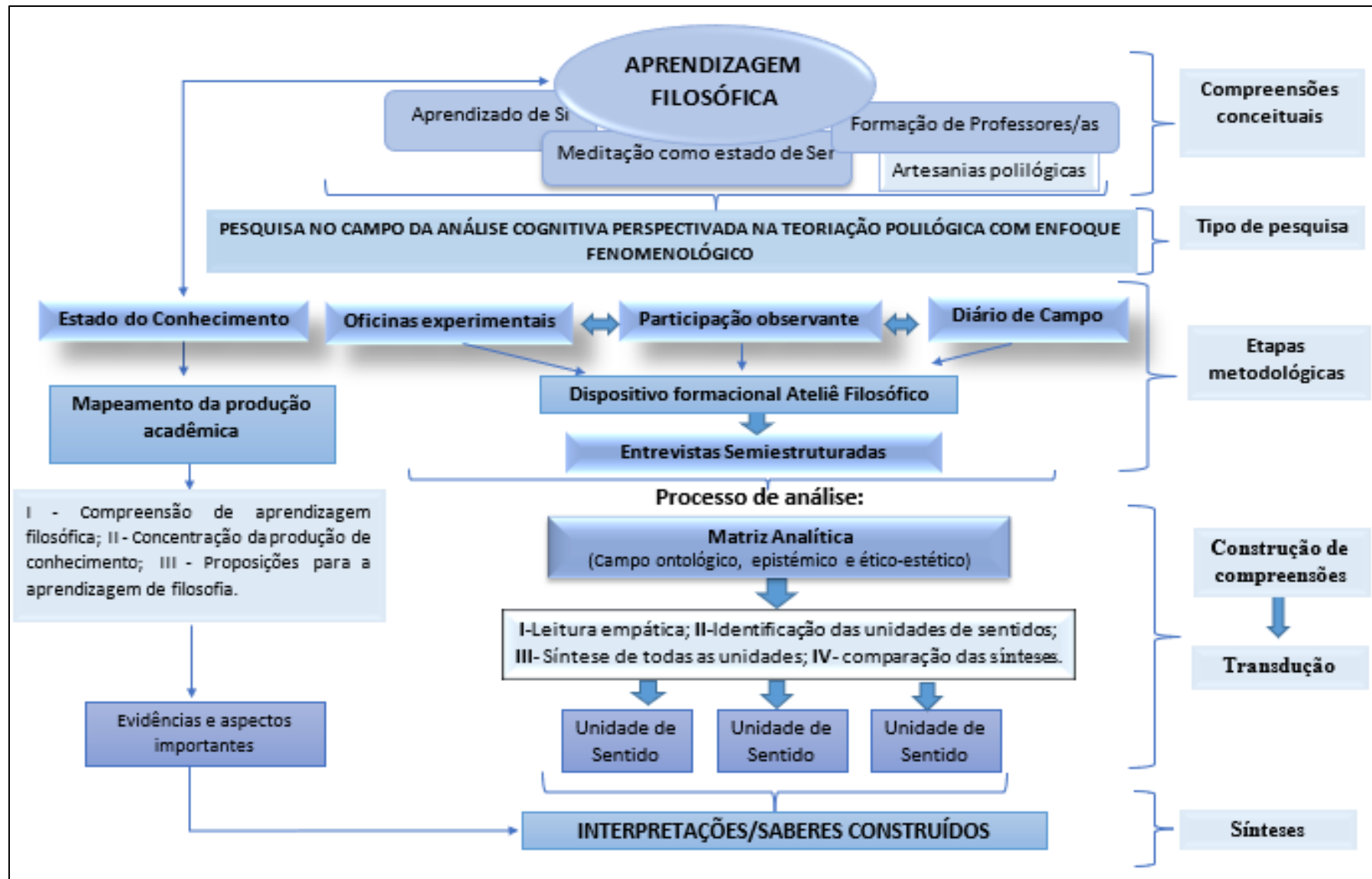
O quarto objetivo consistiu em analisar entrevistas semiestruturadas dos/as participantes do Ateliê Filosófico, com o intuito de evidenciar elementos transformativos compreendendo as artesanias polilógicas mobilizadas pelos/as participantes na dinâmica formativa, observando as implicações sobre a aprendizagem filosófica na formação de professores/as. Devido à temporalidade dos sujeitos envolvidos, a análise ocorreu em dois momentos: o primeiro é a reconstituição das situações vivenciadas pelos/as participantes durante o projeto em 2019 e o segundo é o período presente das entrevistas, buscando identificar as ocorrências contínuas da experiência vivenciada. Além disso, observe-se as implicações do Ateliê Filosófico sobre a aprendizagem filosófica na formação de professores/as, suas aproximações com a filosofia e seus processos (trans)formadores a partir da experiência.

Ademais, os meios descritivos são fundamentais para a compreensão do mundo fenomênico e, para isso, é necessário considerar os instrumentais adequados aos contextos investigados. A atitude do/a analista cognitivo/a deve ser semelhante à do/a artesão/ã, utilizando técnicas e instrumentos de maneira criativa, evitando o uso mecânico. É preciso conhecimento nas técnicas e regras dos instrumentos, para evitar erros já identificados, mas também é importante tecer fluxos sempre novos que reflitam a personalidade do pesquisador-artesão na vivência do problema pesquisado, por meio de uma apreensão criativa no conjunto lógico-vivencial.

A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela utilização de múltiplas formas de coleta de informações, porém estas não se resumem a mecanização utilitária, formal ou ritualística, ou ecletismo desvairado e descontextualizado da visada polilógica no aproximar-vivenciar-pesquisar o fenômeno. É evidente que as múltiplas formas (instrumentos) expressam o “aspecto interiorizado do método, seu lado intersubjetivo, até em parte, personalizado pelas mediações do investigador.” (GATTI, 2012, p. 60). Inspirados em Gatti (2012), compreendemos necessário ao/a analista cognitivo/a a vivência de seu método no que se refere a sua apropriação transformadora, em sua experiência continuada, não mecânica e imitadora. Essa vivência é sinalizada nas trocas, nas partilhas, nas críticas, no envolvimento pessoal, na responsabilidade refinada como pesquisador e analista cognitivo, ambientado por um conjunto de valores, crenças, atitudes e habilidades no modo de perceber o fenômeno, distinguir bem os dispositivos de compreensões e assim a difusão do conhecimento.

Para efeito de síntese compreensiva, apresentamos, a seguir, o fluxo dos dispositivos utilizados na construção, descrição e compreensão das informações do percurso realizado, conforme a Figura 8 e em seguida a explanação de cada um:

**Figura 8** - Fluxograma da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.



- **Oficinas experimentais de filosofia**

As oficinas experimentais de filosofia foram utilizadas como espaço-tempo de vivências no intuito de oportunizarmos experiências com a filosofia, a meditação e a formação. As oficinas, realizadas pelo pesquisador, complementaram o Ateliê e foram as molas propulsoras do seu funcionamento, haja vista, possuírem um processo de concepção, planejamento e implicação na compreensão de aprendizado de si, visando respeitar o processo histórico e biopsicoexistencial da caminhada dos sujeitos partilhantes. Desse modo, as oficinas funcionaram articulando o diálogo com temáticas, às quais foram reorganizadas internamente nos planejamentos, conforme emergiam também da experiência realizada nos processos em que vivenciávamos com os/as participantes e o pesquisador-mediador nas oficinas, estabelecendo conexões e aprofundamentos conforme os objetivos do Ateliê Filosófico<sup>32</sup>.

Durante o desenvolvimento das oficinas, precisamos tomar decisões que estavam no limite entre as probabilidades e as incertezas do fluxo dinâmico que influenciavam todo o processo em investigação. De acordo com Morin (2011), toda ação escapa à vontade de seu autor ao emergir as inter-retroações do meio onde intervém. Durante a etapa II, enfrentamos situações consideradas problemáticas, criadoras de instabilidades e, ao mesmo tempo, constituidoras de um todo complexo na condução/elaboração do dispositivo Ateliê Filosófico e da pesquisa em si. As situações foram as seguintes:

*Desistência e evasão* - ocorreram algumas desistências justificadas pelos próprios participantes, alegando compromissos com disciplinas, cursos ou eventos que geravam choques de horários em suas programações. Uma situação peculiar foi um grupo de cinco estudantes residentes em Mutuípe, cidade vizinha a Amargosa, devido à dependência de transporte, não conseguiram manter uma constância nos horários e, por isso, foram inviabilizados/as de participar assiduamente.

*Monopólio/retraimento da fala* – percebemos que durante os processos reflexivos, os estudantes que possuíam uma formação (graduação concluída) apresentavam maior desenvoltura para se expressar, o que inibia os/as demais estudantes em processo de formação (graduação em andamento). Realizamos interferências em algumas falas, a partir de situações pedagógicas que permitiam abrir espaço para que outros/as estudantes fizessem suas exposições/reflexões, e assim, dar dinamicidade para que os discursos não ficassem centrados nos mesmos sujeitos.

---

<sup>32</sup> O quadro organizativo das temáticas é apresentado no capítulo 5, pág. 172.

*Desgaste do pesquisador-mediador na condução das oficinas* - durante a segunda etapa, sentimos alguns desgastes na condução de dois grupos que exigiam muita intensidade e disposição. Não havíamos cogitado essas situações por estarmos preocupados com a proposição de criar as condições para o desenvolvimento do Ateliê Filosófico. A ansiedade para realizar o trabalho havia cegado o pesquisador frente às condições materiais objetivas. Não levamos em consideração que, por residir na cidade de Salvador, à 269 km da cidade de Amargosa, onde a pesquisa é realizada, gerava um percurso de aproximadamente cinco horas de ônibus. Após dois meses de andamento da segunda etapa, e com evasão de 48% do total de participantes, decidimos juntar os dois grupos. Conversamos com os/as estudantes a fim de sondar horários e possibilidades e chegamos a um consenso de manter um horário comum para juntar os grupos I e II.

*Adaptação do planejamento inicial do Ateliê Filosófico* - a partir das situações que emergiram durante sua realização, readaptamos a organização inicial em relação ao tempo, grupo e atividades, de modo a permitir maior flexibilidade e adequação às necessidades e interesses dos/as participantes.

As situações destacadas expressam a dinamicidade do processo vivenciado e tem sua margem de controle, previsão, ao mesmo tempo exige criatividade e horizontes não conhecidos e pré-determinados de uma realidade tecida em complexidade. Segundo Morin (2011), há um risco permanente em toda ação que pode levar ao fracasso, desviando ou distorcendo o sentido de sua autoria, porém, articuladas dentro de uma dinâmica de natureza sistêmico-auto-eco-organizadores emergentes. Há um caráter não-linear que não exclui a linearidade, pois nos processos de construção do conhecimento e na aprendizagem a linearidade é rompida. As mudanças internas, no modo como o Ateliê Filosófico vai se configurando, não seguem uma repetição, mas reconfigurações necessárias diante das dependências simultâneas que emergem do acontecer de uma práxis em experimentações.

O processo vivenciado no Ateliê Filosófico evidencia a importância do desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para atuar como pesquisador/a (analista cognitivo/a) das artesanias polilógicas e da aprendizagem filosófica na formação de professores/as. Dentre essas habilidades, destacam-se: a) a capacidade de criar um espaço de confiança com os estudantes; b) a flexibilidade para adaptar-se a situações imprevistas (ecologia da ação); c) o cuidado na atribuição de significados aos fenômenos observados; d) a habilidade de ser um/a bom/a ouvinte consciente; e) a capacidade de desnaturalizar situações

contextualizadas; f) a habilidade para desenvolver dispositivos competentes para apreensão, compreensão e interpretação das informações.

- **A participação observante**

A participação observante auxiliou as descrições e interpretações, uma vez que a pesquisa qualitativa com enfoque fenomenológico tem relação próxima com o fenômeno e o contato direto com os/as colaboradores/as da pesquisa é fundamental para a compreensão profunda do fenômeno. Compreendemos a seriedade deste instrumento e o risco de cairmos em apropriações indiscriminadas, bem como em registros e interpretações que não sejam pertinentes e coerentes com a realidade estudada.

Durante a ida ao campo, vivenciamos diversos dilemas em relação ao tipo de observação que estávamos realizando, e, ao mesmo tempo, o tipo de participação, já que esta envolvia intervenções, condução e a necessidade de distanciamento (como é requerido numa pesquisa que tem como um dos critérios de rigor a objetividade). Esses tensionamentos nos atravessavam constantemente e colocaram em crise a compreensão do tipo de pesquisa, dentro dos dispositivos já conhecidos nas pesquisas acadêmicas. Encontrávamos dificuldades em manter dissociação entre o momento em que “poderíamos” realizar a observação em detrimento de uma participação reduzida, ou quando estávamos participando e conduzindo as oficinas do Ateliê Filosófico, atravessados pelo contexto do presente. Ora confundíamos se quem estava participando, juntamente com os sujeitos da pesquisa, era o pesquisador, o professor, o participante, o analista cognitivo, o doutorando, um estranho ou todos estes personagens coabitando ao mesmo instante.

Após alguns estudos, entendemos que o dispositivo que melhor se aproximava de nossa experiência no campo seria a *participação observante*. Jeanne Favret-Saada (2005) entende a *participação observante* como horizonte de novas emergências, em que elementos aparentemente antagônicos, na relação observador-observado, se complementam na amplificação da observação participante.

Segundo Mazzotti (1998), é preciso atentar-nos para uma compreensão equivocada ao relacionar a *observação participante* "a interpretação puramente emotivas e deformações subjetivas" que invalidariam a validade dos dados obtidos. Essa tensão é gerada pela consideração do/a próprio/a pesquisador/a como instrumento de pesquisa. O autor enfatiza que

a integração do/a observador/a à sua observação, do “objeto” ao seu contexto em que modifica e é modificado/a, expressa um conjunto complexo que contrapõe o princípio dissociador no qual fomos forjados/as. Esse instrumento exige uma atenção cuidadosa na construção das narrativas e observações, bem como atividade contínua de desnaturalização do olhar do/a observador/a.

Existem muitas discussões sobre a estruturação do *modus operandi* da *observação participante* em campo. Alguns autores enfatizam o observar em detrimento da participação (EUGENIO, 2003; VELHO, 2013;), enquanto outros destacam a experiência vivenciada pelo/a pesquisador/a como um/a participante do fenômeno estudado (BERREMAN, 1990; ELLIOT, 2012). Segundo André (2005), a *observação participante* envolve um "grau" de interação com a situação pesquisada que afetou tanto o/a observador/a quanto o observado num esforço para compreender a ótica, categorias de pensamento e lógica do outro. Esta relação tensa e complexa de quem observa e é observado/a requer uma diferenciação afirmativa da posição daquele/a que observa, embora esteja diretamente envolvido/a no fenômeno pensado.

Assim, é importante destacar na *observação participante*, o/a pesquisador/a precisa estar ciente da sua posição e do seu papel na pesquisa, sem, no entanto, perder de vista a necessidade de se aproximar do fenômeno estudado. O esforço para compreender a lógica e as categorias de pensamento do outro é fundamental para garantir a validade das informações obtidas e evitar interpretações equivocadas. Além disso, é preciso considerar que a participação do/a pesquisador/a pode afetar a dinâmica da situação observada, o que pode influenciar nos resultados (compreensões e interpretações) da pesquisa. Por isso, é importante estar atento/a às nuances do fenômeno estudado e buscar manter uma postura ética e sensível na condução da pesquisa.

Boaventura Santos (2019) destaca os desafios enfrentados por investigadores/as que não pertencem a grupos ou comunidades sociais que estão sendo investigados/as. A falta de conhecimento sobre os processos de aprendizagem, desaprendizagem e esquecimento desses grupos pode dificultar a tarefa de pesquisa. Para evitar uma relação de “extrativismo epistêmico” Boaventura propõe a *observação participante observada*, um instrumento que deve ser orientado para um espaço mental sujeito ao exercício de desconforto e que permite revelar outros tipos de conhecimentos e campos de análise. Essa abordagem envolve um exercício conjunto de produção de conhecimento-com, oposto a um mero desejo de conhecer-sobre-o-grupo. É uma tarefa difícil que exige observação mútua e implica os grupos sociais, que depositam confiança não apenas nos objetivos da pesquisa, mas também na pessoa do/a

pesquisador/a. Santos (2019) ao utilizar a analogia ao extrativismo critica a forma como as metodologias qualitativas são “aplicadas” nas ciências sociais. Essas metodologias têm como característica a compreensão de conhecimentos das pessoas e comunidades investigadas, sem levar em consideração suas lutas sociais e sem reconhecer os saberes dos sujeitos envolvidos. Segundo Santos, essa forma de exploração sem limites, que trata os sujeitos como objetos a serem explorados, assemelha-se ao regime de exploração econômica do extrativismo, desenvolvido pelo capitalismo no Sul Global e intensificado nas últimas décadas na América Latina.

Favret-Saada (2005) destaca uma polaridade no modo como os etnólogos realizam pesquisas com a utilização da *observação participante* em seus estudos etnográficos. Essa polaridade é caracterizada pela combinação de dois gêneros: *observar participando* ou *participar observando*. No primeiro gênero, a participação é passiva, a partir da observação de eventos ligados ao objeto de estudo; Enquanto no segundo, a participação é ativa, a partir de interlocutores que são interrogados e observados. No entanto, a autora ressalta que a participação nesse caso não ocorre de fato, já que quem informa é aquele/a que parece participar do trabalho estudado. Já no segundo gênero, a ênfase é dada na prerrogativa da participação como tentativa de estar no campo onde o fenômeno ocorre, o que torna a participação mínima para que seja possível a observação. Desse modo, a autora constata uma polaridade evidenciada na prática de seus pares, onde a observação se faz em primeiro plano e a participação num plano menor.

Ao descrever o estilo de uma experiência implicada no trabalho de campo, Favret-Saada (2005) enfatiza que tal prática envolve sempre uma dimensão do “afetar”, “ser afetada” de “intensidades específicas” e “não significantes”. Compreendemos que não se trata de uma perspectiva com a qual podemos estabelecer uma relação fusional com os sujeitos onde realizamos nossa pesquisa, ou a partir de uma empatia complacente de “experimentar os sentimentos do outro” ou “estar no lugar deles”. Segundo Favret-Saada, na *participação observante* é preciso aceitar ocupar, habitar e ser habitado por este lugar, experimentar o acontecimento, o que não nos torna iguais aos que dele se ocupam, mas nos permite experimentar intensidades virtuais desprovidas de intencionalidades simétricas, e constituem esse “lugar” implicado e atravessado por fluxos de uma consciência perceptiva e volitiva.

- **O diário de campo**

O diário de campo foi uma ferramenta importante para registrar as impressões pessoais, insights, reflexões e compreensões na condição de analista cognitivo do fenômeno investigado e de suas densas experiências existenciais. Durante o processo de escrita no diário de campo, foi necessário ter persistência, calma e atenção à cronologia dos fatos. Alguns dos registros foram feitos imediatamente após o desenvolvimento de cada encontro com o grupo, enquanto outros foram realizados algumas horas depois da atividade de campo, conforme escolha do pesquisador. Esse processo nos permitia registrar/descrever ângulos importantes de situações desconcertantes/tensas/curiosas que, quando aconteciam, muitas vezes não eram evidentes, e com o passar do tempo, em sua releitura para a escrita do texto da tese, tornaram-se mais elucidativos.

Para a organização dos registros no diário de campo, elaboramos um roteiro de escrita, seguindo algumas diretrizes inspiradas em Bogdan e Biklen (1994). O roteiro incluía: a) uma descrição do espaço físico em relação à disposição do ambiente, detalhes nas paredes, fotografias do espaço, etc.; b) uma descrição detalhada das atividades e dos comportamentos expressos pelos/as estudantes; c) a reconstrução de diálogos buscando detalhes de expressões, ideias, gestos e depoimentos entre os/as estudantes compartilhados e o pesquisador; d) o registro do comportamento do analista cognitivo, a fim de registrar as impressões, intuições, ideias pré-concebidas, as análises, ou seja, tudo que era considerado fator de influência na compreensão das informações e no processo da escrita da tese. Cada releitura do diário de campo nos permitiu rememorar o vivido, observado, pensado e escrito,

O campo é compreendido como um lugar de encontro e interação, onde acontecem experiências humanas vividas, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos, corporais, políticos, estéticos, culturais, espirituais e ambientais. Como tal, o campo não é apenas um local físico, mas um espaço em que a presença do/a analista cognitivo/a é notada e interpretada, em toda sua subjetividade corpórea envolvendo-o/a à medida que interage com ele/a. Conforme Macedo (2020, p. 49), "o campo nos olha, sente-nos, interpreta-nos, cria pontos de vista sobre nós enquanto pesquisador/a e, com isso, vai nos identificando e nos alterando ao interagir conosco."

- **Entrevistas semiestruturadas**

Optamos por utilizar entrevistas semiestruturadas para que pudéssemos obter relatos dos/as entrevistados/as sobre suas experiências vivenciadas, visando entender como diferentes pessoas podem experimentar a mesma condição. Macedo (2010) destaca a entrevista semiestruturada como um encontro face a face entre os pesquisadores e os colaboradores da pesquisa, visando a compreensão das perspectivas que as pessoas entrevistadas têm sobre sua vida, suas experiências, sobre as instituições a que pertencem e sobre suas realizações, expressas em linguagem própria. Ela apresenta roteiro flexível, no qual a informação inesperada possa ser valorizada e incluída. Pois, o real é sempre resultante de uma conceituação influenciada pelos sentidos e significados, resultado da compreensão humana.

Nosso interesse não se limitou às informações a serem apresentadas, mas também à reflexão dos/as entrevistados/as sobre suas vivências e como elas se relacionam com seu mundo-vida. Além disso, ficamos atentos aos detalhes intersubjetivos, como o tom de voz, formas de comunicação, pausas na fala e silêncios dos/as entrevistados/as.

Devido à crise sanitária da Covid-19 e às medidas de isolamento, as entrevistas foram realizadas por meio da plataforma Zoom. Enviamos um e-mail para os/as estudantes que participaram assiduamente das oficinas do ateliê e que atendiam aos critérios estabelecidos pela pesquisa, para sondar suas disponibilidades e agendar um horário. Após a confirmação de seis participantes, enviamos um segundo e-mail com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), informando os objetivos da pesquisa e solicitando autorização para uso de suas entrevistas. Cada entrevista teve duração média de 20 minutos a 1 hora e 12 minutos.

Como analista cognitivos/as temos a responsabilidade de prestar atenção à singularidade dos sentidos que o/a entrevistado/a atribui a si mesmo/a em seu mundo-vida. Conforme aponta Silva (2009), as entrevistas semiestruturadas possuem algumas características fundamentais, tais como: a) o caráter descritivo; b) valoriza o significado que os sujeitos atribuem às coisas, objetos, perspectivas de mundo e vida como preocupação do pesquisador/a; c) enfatiza uma abordagem indutiva; d) considera que o ambiente natural do/a pesquisado/a é fonte direta de compreensão e que o/a pesquisador/a desempenha um papel fundamental na apreensão, descrição, análise e interpretação dessas compreensões.

Para alcançarmos os objetivos propostos com a entrevista semiestruturada, desenvolvemos uma matriz analítica que compôs a pesquisa (Figura 9). Essa matriz serviu de

suporte para chegarmos às artesanias polilógicas. Foi elaborado a partir de macro concepções compreendidas em três campos complementares: ontológico, epistêmico e ético-estético.

Em relação ao campo ontológico, entendemos que ele configura o modo compreensivo singular de cada ser vivente em suas constituições contextuais. É o ser-sendo no instante perceptível que volta-se para si diante do que é vivenciado, sentido, experienciado e compreendido, a partir do conhecimento de si referente ao nível de percepção onde se encontra o próprio sujeito.

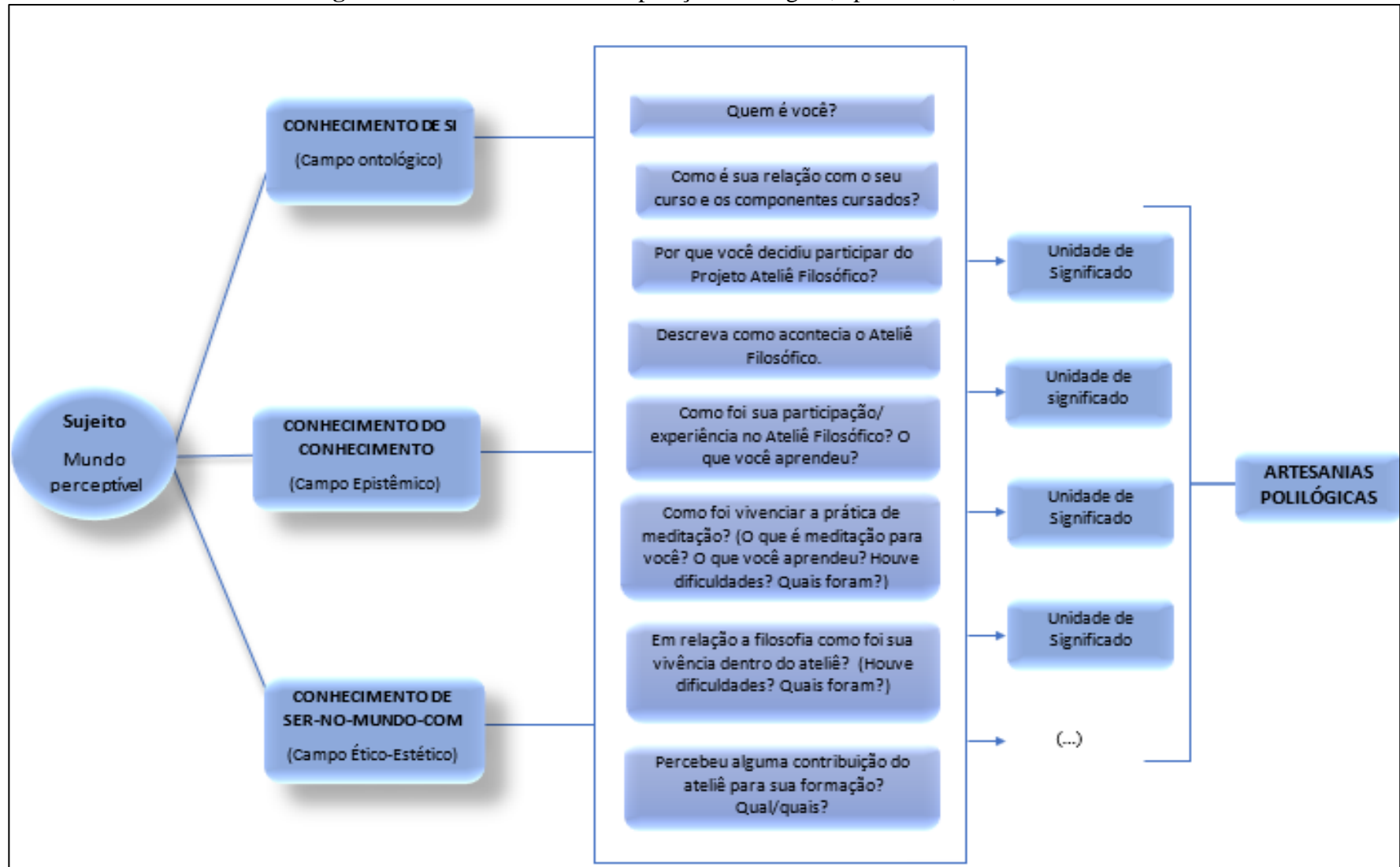
No campo epistêmico, compreendemos a natureza perceptiva e aprendente que constitui todo o conhecimento em capacidades cognitivas. É o campo da atitude mental de apreensão, de imaginação, de transdução, de reflexão, de objetividade, e, portanto, é o conhecimento do conhecimento compreendido também como desconhecimento, pois é um processo histórico-cultural em realização e apropriação pelos/as colaboradores/as da pesquisa.

Já o campo ético-estético, é um campo que se ocupa da construção de valores e de estética, da sensibilidade e das emoções, da moral e do sentimento. Trata das relações sociais, dos afetos e dos valores, que são essenciais para a compreensão da dimensão humana na relação com o mundo, no aprendizado de si e com os outros. Neste campo evidencia-se o modo como os/as estudantes agencia o mundo situacional (ontológico e epistêmico) e abre-se a dialogia formante com outros/as, em suas diferenças e identidades, constituindo uma ecologia integradora onde o antagônico se faz complementar, de natureza inclusiva e responsável.

A Figura 9 apresenta a matriz analítica com os respectivos campos e direcionamentos utilizados na organização das questões que conduziram as entrevistas semiestruturadas:



**Figura 9** - Matriz analítica: composição ontológico, epistêmico, ético-estético



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Utilizando a matriz analítica como guia, aproximamo-nos das artesanias polilógicas no campo de investigação. Essa matriz funcionou como suporte para a compreensão das percepções dos/as participantes da pesquisa durante a construção das informações e como instrumento de avaliação polilógica (AP) contrária a metrificação, verificação e ranqueamento, conforme o desenvolvimento do dispositivo Ateliê Filosófico. A avaliação polilógica é um termo desenvolvido pelo filósofo Dante Galeffi (2017) em sua obra *Recriação do educar: Epistemologia do educar transdisciplinar*. De modo geral, a avaliação polilógica em seu âmbito metodológico transpõe a avaliação instituída que tem como referência a classificação, a comparação segmentada em disciplinas e parâmetros escalonar visando a adaptação do “avaliado” ao programa/curso. Por sua vez, a AP articula-se a lógicas plurais sensível a singularidade radical do aprendente em seus sentidos implicados com a diferença, abertura para o sempre aberto. Já a utilização da matriz permitiu uma dupla abertura: em relação à pesquisa, possibilitou uma aproximação mais aprofundada com as percepções e compreensões dos/as participantes; em relação ao Ateliê Filosófico, serviu como *feedback* para avaliação e aprimoramento da (re)construção do dispositivo em questão<sup>33</sup>.

### 3.5 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES

Como já destacado, a Análise Cognitiva (AnCo) é um campo complexo que se forma a partir da interação de uma pluralidade de elementos de diversas áreas do conhecimento, como “Psicologia, Neurociência, Ciências da Computação e Engenharia, Antropologia, Saúde, Linguística, Artes (Música), Humanidades, Filosofia, Ciências Biológicas, Direito, Economia, entre outras”. (FRÓES BURNHAM, 2012, p. 59) A Análise Cognitiva é um campo que permite lidar com paradigmas científicos, questioná-los e criar novos, tendo em vista a valorização do pensamento complexo como forma de reconhecer a multiplicidade e incompletude dos saberes e investimento na criação do diálogo e na compreensão de suas contradições. A AnCo amplia o olhar nas aproximações compreensivas e diversifica as linguagens do conhecimento, possibilitando diferentes percepções sobre o mesmo construto a partir de perspectivas de sistemas de referência distintos, que organizam o conhecimento de formas diferentes, baseadas em variadas linguagens e referenciais de leitura de mundo. Segundo Fróes Burnham (2012), a

---

<sup>33</sup> Para uma melhor elucidação ver o verbete *Avaliação polilógica* desenvolvida pelos autores/as Urânia Oliveira, Maria Inês Marques e Dante Galeffi na obra *Transcielopédia em Difusão do Conhecimento* (2020).

metodologia da AnCo inclui processos de modelagem, análise e mapeamento, como análise computacional, matemática, qualitativa, textual, do discurso, de redes sociais, contrastiva, neurocognitiva, mapas mentais, conceitual e de tópicos, ontologias e taxonomias.

A perspectiva epistemológica da Teoriação Polilógica imbricada com a AnCo compreende o conhecimento como possível, a partir da percepção da diversidade e complexidade das interações entre o conhecimento tácito e objetivo. A análise cognitiva tem como objetivo a descrição e transdução de um fenômeno cognitivo singular e específico, indo além de uma perspectiva genérica e formal. Desse modo, a fim de compreender as percepções dos/as estudantes licenciandos/as da pesquisa e como o Ateliê Filosófico contribui para o desenvolvimento da aprendizagem filosófica, utilizamos a *matriz analítica* como guia para sistematizar o conteúdo em relação à participação observante, o diário de campo e as entrevistas semiestruturadas. Esses registros exigiram interpretação e análise cuidadosa da estrutura do fenômeno, com base nas gravações dos depoimentos e relatos dos/as participantes, expressos em linguagem oral e transcrita, assim como nas nossas próprias percepções a respeito da situação vivida pelos participantes.

O processo de análise cognitiva e interpretação, a partir da matriz analítica, levou em consideração o enfoque fenomenológico, já destacado neste estudo. Desse modo, nos inspiramos no trabalho de Martins e Bicudo (1989), ao destacar quatro fases do processo de análise fenomenológica diante das informações, exigem o envolvimento existencial e o distanciamento reflexivo:

a) Realizamos leituras das entrevistas dos/as participantes da pesquisa, procurando nos aproximar do lugar de cada um e viver a experiência como se fosse nossa, haja vista também a vivenciarmos em dupla condição, na condição de mediador-educador e pesquisador. Essa abordagem foi importante para ter uma percepção de onde se encontravam os sujeitos da pesquisa, sem buscar qualquer interpretação ou teoria cientificamente orientada. Partindo da totalidade das descrições, buscamos chegar a um sentido do todo, compreendendo a linguagem dos/as participantes e nos familiarizando com seu mundo comunicado.

Para termos uma perspectiva mais ampla, realizamos múltiplas leituras das narrativas em diversos momentos, identificando recorrências, contingências, opacidades e elementos que indicassem processos de mudanças ocorrendo conforme o experienciado. Buscamos unidades de significado ou unidades de sentidos situados no contexto geral da unidade, lidando com cada descrição apresentada pelos sujeitos da pesquisa.

Compreendemos a importância da redução fenomenológica e do esforço necessário na suspensão de concepções, a fim de compreender as singularidades emanadas dos sentidos manifestados pelos sujeitos. Macedo (2007, p. 148) destaca que “[...] a depender do contexto em que a unidade apareça, a significação será específica, não significando que seja igual para todos os casos ou todas as pessoas.” Desse modo, buscamos compreender as descrições apresentadas pelos/as participantes da pesquisa de forma cuidadosa e sensível, com o objetivo de identificar as singularidades e as particularidades de cada experiência vivida.

**b)** Na fase de encontro com a unidade de significado, buscamos frases e outras formas de expressão nas descrições dos/as entrevistados/as que se relacionam entre si, indicando momentos distinguíveis na totalidade do fenômeno estudado. Identificamos unidades de sentidos que auxiliaram na compreensão do fenômeno, a partir dos sentidos que expressavam, revelavam ou chamavam a atenção. Essas unidades de significação foram expressas em partes das narrativas e identificadas por temáticas/conteúdos, relacionando-se com as condições dos sentidos que emanam para caracterizar as artesanias polilógicas. Nessa fase, foi importante manter em mente a pergunta norteadora: “como o ateliê filosófico mobilizou o protagonismo de licenciados/as frente a aprendizagem filosófica e qual sua relação com a própria formação?”.

**c)** Durante a análise e interpretação das entrevistas semiestruturadas, realizamos a síntese de todas as unidades de significado identificadas, agrupando-as de forma seletiva para formar uma proposição consistente da experiência dos/as participantes, de acordo com os critérios estabelecidos pela pesquisa. Essa fase envolveu a confrontação, confirmação, reformulação e descarte de unidades, até chegarmos a um conjunto de unidades que não podiam mais ser reduzidas ou ligadas.

**d)** Por fim, conduzimos a comparação das sínteses obtidas a partir das unidades de significado identificadas em cada uma das narrativas dos sujeitos da pesquisa. Identificamos elementos comuns e particulares presentes nas elaborações dos/as participantes, de modo a obter os elementos essenciais que se apresentam como significativos da vivência de todos. Essas informações foram expressas na forma de textos, chamados de meta textos, que indicam as compreensões do fenômeno estudado. Para tratar dos sujeitos de forma integral, considerando a natureza dinâmica, complexa e não linear das experiências vividas, adotamos uma perspectiva polilógica, interpretações, revisitações e integrações, para além de uma literatura específica e pré-determinada.

Assim, efetuamos as fases de análise de forma conectada e complementar entre si, reconhecendo que cada uma delas é dependente e decorrente das anteriores. A partir desse

processo, foram estabelecidas as unidades de sentido, levando em consideração a complexidade e a fluidez das experiências vividas e co-partilhadas, sempre em processo de vir a ser e em constante atualização.

### 3.6 AS UNIDADES DE SENTIDO

De acordo com Fróes Burnham (2012), a transdução é um processo central na Análise Cognitiva. Embora possa envolver elementos linguísticos como léxico, semântica e semiótica, o termo abrange muito mais do que apenas a língua. A transdução pode incluir a tradução de uma língua ou linguagem para outras, a transformação de uma forma de representação - verbal, icônica ou sonora - ou de um tipo de linguagem - religiosa, filosófica, científica - em outras formas de representação do conhecimento, ou ainda a transferência (translocamento) de conteúdo de um espaço ou sistema de produção de conhecimento para outro. É importante considerarmos essa dimensão quando se trabalha com a transdução de conhecimento produzido por uma comunidade específica - dentro de uma cultura orientada por um sistema de produção específico, historicamente construído - para outra comunidade, cuja cultura pode ter estruturas cognitivas, conceituais, tecnológicas e atividades diferentes, guiadas por um sistema de produção de conhecimento distinto. Essa consideração é fundamental para compreender o processo de transdução na Análise Cognitiva.

Assim, as experiências dos sujeitos colaboradores/as da pesquisa foram agrupadas em unidades, a fim de captar a experiência do mundo da vida dos próprios pesquisados, considerando como sua atenção se dirige ao fenômeno desvelado em seus processos de construção, transdução e difusão. Para a realização das análises das entrevistas, foram destacadas três unidades de análise (eixos temáticos), para sua posterior descrição e interpretação: 1. O mundo vivido dos sujeitos em relação à meditação no Ateliê Filosófico; 2. O mundo vivido dos sujeitos em relação à Filosofia no Ateliê Filosófico; 3. A experiência formacional no Ateliê Filosófico. A organização dessas unidades de significados é fundamental para descrever a estrutura do fenômeno estudado e os múltiplos sentidos implícitos ou explícitos na fala dos sujeitos pesquisados/as, a fim de produzir uma compreensão inter/transdisciplinar e multirreferencial. Segundo Moreira (2002), unidades de sentidos são notadas na descrição quando o/a pesquisador/a, relendo o texto, torna-se consciente de uma mudança de sentido na situação descrita e este processo é feito de forma espontânea, anterior a qualquer tipo de análise.

Pode-se questionar a existência de um reducionismo relativo aos modos perceptivos do humano na elaboração das unidades de significação, ao priorizar um aspecto em detrimento de outro. Segundo Macedo (2015), as unidades de significação não apagam ambivalências, contradições e paradoxos nas aproximações produzidas, conforme as temáticas e conteúdo, pois estes estão presentes na experiência vivida e possibilitam sua compreensão. Destarte, Resende (1990) destaca que na fenomenologia, que se faz antropologia estrutural no estudo do humano, não se reduz nenhum de seus aspectos (corporal-espiritual, individual-social, teórico-prático, etc.), mas os conserva todos. Na perspectiva fenomenológica, há um movimento dialógico e dialético na forma como se percebe a estrutura do mundo vivente em sua complexidade, não se reduzindo a uma formulação da consciência e da subjetividade dual, mas articulando liberdade e determinismo, espírito e corporeidade, consciente e inconsciente, intuição e razão.

A reflexão sobre a perspectiva condutora da análise nos levou a questionamentos importantes propostos por Gatti (2012, p. 59), tais como: "o que estamos deixando de lado por achar irrelevante? O que estamos deixando de considerar? O que nossa forma de analisar não abrange?" Conforme Gatti (2012), é essencial mantermos uma atitude crítica e vigilante em relação às formas como vemos e interpretamos os fenômenos em qualquer perspectiva teórico-metodológica. Nossa análise buscou tensionar uma fenomenologia torcida e articulada transdisciplinarmente (GALEFFI, 2009) que se efetua no processo de compreensão do dinamismo energético das emergências.

## CAPÍTULO 4

### DO EDUCAR POLILÓGICO À APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA



*O espelho da alma livre* (2021), Jaider Esbell.

Neste capítulo, situamos a perspectiva assumida em relação ao ensino e aprendizagem de filosofia. É necessário a elucidação de elementos teórico-conceituais capazes de perspectivar caminhos, impulsos investigativos e transformadores que propiciem condições para a mediação da aprendizagem. Apresentamos o horizonte do *educar polilógico* como abertura a encruzilhadas de decisões a serem tomadas e, desse modo, sinalizar de forma incisiva escolhas didáticas, pedagógicas e conceituais coerentes e abertas aos caminhos não capturados ou imaginados com a perspectiva filosófica assumida. Desse modo, educar e aprender de forma polilógica é atitude experimental de escuta atenta ao momento, em diálogo cocriativo e crítico-reflexivo. Este é um processo transdisciplinar de apropriação da filosofia, em que há recriação e intensificação dos conceitos, ideias e argumentos, modo específico de linguagem sem se tornar uma reprodução mecânica e estática. A especificidade do campo é demarcada pelas recriações e intensificações do fazer-pensar filosófico imbricado na cultura e suscitado pelos sentidos da experiência humana.

Em seguida, apresentamos um diagnóstico da produção de conhecimento referente a aprendizagem filosófica no Brasil. Nosso objetivo é destacar os pontos importantes na compreensão dos limites e recortes das pesquisas dedicadas à temática, a partir da produção de conhecimento produzido pela acadêmica científica considerando as teses constantes no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A produção acadêmica é conduzida tanto a nível nacional quanto regional, para entender a situação da produção na área do ensino de filosofia em relação aos processos de aprendizagem. Destacamos a importância de se considerar as singularidades das experiências e dos contextos, na geração de conhecimento e as problemáticas que constituem o campo do ensino de filosofia.

Ao considerarmos a produção filosófica no ensino de filosofia, é importante levarmos em conta não apenas as questões nacionais, mas também as questões regionais. Isso nos permite uma compreensão mais ampla do contexto e das particularidades do ensino de filosofia, bem como das relações entre os diversos atores envolvidos, rompendo com a lógica homogeneizante da comparação, da disputa, da classificação.

Conforme Velasco (2020a), as singularidades presentes em diferentes contextos são importantes para a compreensão do campo do ensino de filosofia como sendo coletivo, dialógico e prático, envolvendo tanto o processo de ensinar quanto o de aprender. É fundamental considerarmos as particularidades de cada contexto, as disputas e as relações internas entre os atores envolvidos para compreendermos a dicotomia entre o que se entende por filosofia, ensino de filosofia, o “que” se deve ensinar e o “como” se ensinar. Essas questões



nos levam ao contexto dos novos arranjos coletivos que são produzidos nas relações interpessoais de coprodução do conhecimento. Isso ocorre porque o atomismo do passado não é mais aceitável e agora há uma demanda por um/a analista cognitivo/a-polilógico/a que seja especialista em conectividade e transdução de diferentes regimes signos sem a necessidade reduções e generalizações.

#### 4.1 A FILOSOFIA COMO APRENDER E EDUCAR POLILÓGICO

Como fazer e pensar o ensino e aprendizagem de filosofia, na formação de professores/as, a partir de quais perspectivas? Existe uma filosofia necessária para a formação de educadores/as no momento presente? Como criar/propor relações com a filosofia em que o/a estudante realize a experiência do filosofar, em vez de apenas transmitir conhecimentos sobre a tradição filosófica? Como ampliar as capacidades intelectuais e empáticas de educadores/as para que sejam mais conscientes de si mesmos/as e de seu mundo psicoecológico próprio e apropriado?

Considerando a filosofia nutrida pelo campo da experiência, compreende-se que ela surge em todos os lugares onde a existência humana floresce em um senso de pertencimento comum com outros seres humanos em face das implicações do mundo (imaterial-simbólico) que é compartilhado e particular. Pois, o filosofar é a origem da filosofia e “sem filosofar a filosofia se torna substantiva e monológica, perdendo a articulação verbal que a torna inventiva e polilógica.” (GALEFFI, 2019, p. 117) Desse modo, não há uma única resposta para a pergunta "o que é filosofia", visto que qualquer tentativa de institucionalizar a filosofia já lhe confere, em sua significação, uma concepção monológica, que vai em detrimento das possibilidades de suas condições e circunstâncias. Ao afirmar que não existe um significado unívoco para a filosofia, isso não sugere uma atitude ou disposição negativa em relação à filosofia, mas sim que, por ser parte do campo da experiência humana, não é possível ser isenta de uma pretensa neutralidade filosófica.

De acordo com a compreensão de Magobe Ramose (2011), a filosofia é um fenômeno onipresente e pluriversal, com diferentes faces e fases que surgem a partir da experiência humana particular. Isso significa que existem diversas filosofias, incluindo Filosofias Africanas, Filosofias Afro-ameríndias, Filosofia Orientais e Filosofia Islâmica, além da filosofia originada na Grécia antiga, na Alemanha e na Europa. No entanto, essa multiplicidade

de filosofias é frequentemente ignorada pelo bloco hegemônico, que define o que significa filosofia e qual o seu conteúdo, cometendo assim epistemicídios e negando a diversidade de formas de agir e conhecer dos povos africanos, ameríndios, quilombolas, ribeirinhos.

Ramose apresenta dois fundamentos que problematizam a noção de filosofia e seus aperfeiçoamentos tensionados nesta pesquisa. O primeiro fundamento está relacionado à autoridade e seu exercício no contexto das relações de poder, pois é a autoridade que define o significado, o conteúdo e o segredo da filosofia, o que leva a inúmeras formas de exclusão e opressão. O segundo fundamento se refere à perspectiva adotada para definir a filosofia, que muitas vezes é influenciada pelo ponto de vista de quem exerce poder e controle sobre os outros, incluindo seus corpos, intelectos e psicológicos. Isso pode levar a mudanças na etimologia e significado da filosofia, deixando perspectivas diversas e importantes.

No desenvolvimento da história humana a filosofia passou a ser disciplina acadêmica envolta em princípios e métodos próprios, endossando a autoridade instituída, e caracterizando filósofos e não-filósofos profissionais. A fim de conservar estes fundamentos, evidencia-se a necessidade de justificar, por aqueles detentores do status de autoridade, um significado específico e geral sobre a filosofia para assumir como significado autêntico e “universal”. Ramose ao enfatizar o ser como pluriversal e não unívoco, traduz “a filosofia como multiplicidade das filosofias particulares vividas num dado ponto do tempo” (RAMOSE, 2011, p. 12). Assim, Ramose (2011) compreende a filosofia como busca existencial humana do conhecimento enquanto resultado contínuo da aprendizagem pela experiência.

Antes de se constituir como disciplina acadêmica ou componente curricular, a filosofia esteve implicada numa linha de ação dialógica. A aprendizagem filosófica do nosso ponto de vista consiste numa atitude apropriativa experimental de escuta atenta ao momento presente em diálogo co-criativo, sem desconsiderar o caráter crítico-reflexivo da filosofia profissional. Trata-se de um processo de apropriação que envolve linguagem, conceitos, sentimentos, sensações, afetos, intuições, problemas, ideias e argumentos específicos, organização e sistematização. Essa apropriação não se limita a habilidades lógico-argumentativas ou cognitivas de um campo previamente determinado, mas sim demarca um campo de ação em diferentes graus de intensidades de recriações. Assim, destaca-se a ação como escolha em direção a cenários pluriversais e incertos, com uma prudência atenta em relação a modos disjuntivos de interpretar, compreender e elaborar o pensamento, fala, visão, escrita e sensação de forma singular.

A prudência atenta é uma aposta que envolve a tomada de decisão e a escuta-dialógica co-criativa na aprendizagem filosófica, de acordo com as reflexões de Cerletti (2008). Essa aprendizagem integrada requer uma atitude criadora e singular, que envolve a apropriação pessoal e afetiva do pensamento, diferentemente do conhecimento estabelecido como informação e passível de transmissão. Para exercer essa prudência, é necessário romper com modos instituídos autoritários de pensar e afirmar saberes emergentes das fronteiras excluídas das validações dos parâmetros de reconhecimento e autorização regulada pela lógica ocidental. No entanto, surge a questão de como exercitar a escuta dialógica e criativa em relação aos conhecimentos, conteúdos, lógicas e sistemas pré-constituídos.

Desse modo, a filosofia se revela como um despertar da subjetividade e busca pelo conhecimento do que ainda não é. Nesse sentido, o aprendizado de si, que constantemente transforma os modos de aprendizagem, destaca a importância de voltar-se radicalmente para si mesmo, para além de qualquer conjunto sistemático ou prescritivo de qualquer filosofia. É o processo de aprendizagem radical que se intensifica no aprendizado de si, pois é uma vivência apropriativa, atenta ao presente como exercício do próprio filosofar, aberto a questionamentos radicais sobre o próprio ser.

Como já anunciado, em relação a filosofia não estar isenta de neutralidade, esta afirmativa não depõem contra a filosofia, como se ela fosse partidária a sistemas unívocos e restrito a determinado filósofo ou localização geográfica, onde seres sobrenaturais fossem seus criadores. Pelo contrário, essa afirmação leva em conta o conhecimento pluriversal relacionado à perspectiva adotada, operando várias formas de ensino da filosofia e do filosofar. De acordo com Saviani (1996), a filosofia é uma reflexão profunda, metódica e ampla sobre problemas que possuem uma necessidade (subjetiva) e delimitação objetiva, onde as condições culturais, sociais e históricas fornecem a base para a criação de soluções a serem pensadas. Assumir determinada perspectiva pode nos levar a posturas unilaterais, dogmáticas e doutrinárias, porém, a partir da escuta atenta ao comum pertencente, próprio da filosofia, já nos alerta para sua diversidade. Segundo Gallo (2012), não se pode falar de filosofia de forma geral, sendo necessário especificar qual filosofia estamos falando, pensando e praticando. Não é possível ensinar filosofia como um assunto geral e universal, nem desenvolver uma perspectiva filosófica como gloriosa frente às demais. É necessário encontrar um plano de convivência onde o pensamento, a criatividade e a experimentação sejam cultivados com atenção e delicadeza, como território constante de passagem.

A inflexão constituída vai ao encontro de fazer-pensar o filosofar como amplificação máxima de potência possível em sentido “polilógico, polifônico e polissêmico, abarcando vasto campo de habilidades e competências cognitivas e operativas.” (GALEFFI, 2019, p. 111) Conforme Galeffi (2019), por exemplo, o filosofar em seu ato aprendente e apropriador reúne capacidades, competências e habilidades em articulação polilógica, relacionadas a aprendizagens de diversas funções cognitivas, tangenciadas por atividades de ouvir, de auscultar, de falar, de escrever, de refletir, de criar, de pensar. Neste processo, o plano focal é a dinâmica relacional propiciada pelo processo mesmo do aprender para além da aquisição de algo que já se encontra realizado. É a saga aventureira em apropriar-se da experiência vital e intersubjetiva para além de qualquer representação objetiva.

Nesse sentido, o filosofar não se restringe ao modelo disciplinar de conteúdos históricos e à repetição de dispositivos interpretativos, mas abre-se ao filosofar próprio e apropriado como quebra da repetição do mesmo e emergência florescente do novo (GALEFFI, 2020). A aprendizagem filosófica é o caminho autorizante, a partir da filosofia e do filosofar apropriador, em sentido próprio e apropriado como língua de si. É importante ressaltar o plano vazante assumido nesta pesquisa ao capturar fluxos da filosofia Galeffiana em sentido co-criativo, fazendo torções aos objetivos assim propostos. Com isso, destaca-se na conjuntura prático-teorizante do filósofo Galeffi a ênfase ao filosofar em língua de si como acervo instrumental linguístico daqueles que põem a pensar em apropriação pensante, com base na estratificação histórica, implicada a múltiplos agenciamentos coletivos e territorializada em forma de sentenças, proposições, deduções e transduções. Algumas questões importantes se impõem: Como acessar a disposição ao pensar próprio e apropriado nos âmbitos formativos da universidade em relação aos jogos simbólicos subjetivos nos processos de aprendizagem filosófica? Seria o filosofar por natureza incomunicável? Quais os perigos do aprendizado filosófico encerrado em si mesmo?

As questões suscitadas antecipam uma clareza importante: a aprendizagem é livre de qualquer tipo de controle metodológico prescritivo, pois, como afirmado por Deleuze na obra *Diferença e Repetição* (2006, p. 238), “a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado - o saber - para dele extrair os princípios transcendentais.” Deleuze destaca a filosofia como um movimento do saber e do não saber, ou seja, as imagens mobilizadas sinalizam a ênfase na filosofia como aprendizagem, o filosofar como movimento aprendente onde suas águas desaguam do não saber ao saber. Neste labirinto, o/a aprendiz se aproxima mais do rato em

busca da saída e do filósofo (em analogia ao mito da caverna de Platão) que ainda não se encontra fora da "caverna", e compreendendo sua condição, trilha percursos, elabora procedimentos, vivencia a própria experiência de estar a caminho da possibilidade de solução, e ao encontrar a saída (posse do saber), isso não o faz instituir seu caminho como regra geral a ser aplicada - a partir de forma discursiva de caráter explicativo -, o que desprezaria o crivo da experiência de quem se põe a sair do seu próprio labirinto.

Para compreender, é preciso ir diretamente ao alcance do acontecimento e do sentido movido pela vivência. Deleuze (2010) chama atenção para o horizonte dos acontecimentos emergentes de imagens no pensamento, onde os conceitos são sustentados dentro do plano de imanência. Esse, por sua vez, é um horizonte pré-filosófico e já não opera com conceitos, “sendo atravessado por afetos, vibrações, fluxos e intensidades.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 58) Com Deleuze, pode-se afirmar o plano de imanência como um traçado que mobiliza uma experimentação tateante, a partir de meios nem sempre confessáveis na filosofia. Tais meios implicam “diagramas intensivos pouco racionais, como sonhos, processos patológicos, experiências exotéricas, embriaguez ou excessos.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 58) Aquele/a que se coloca à vivência do acontecimento está diretamente lançado a abertura dialógica do aprendizado filosófico em aprendizado de si. Mesmo o pensamento, para ser comunicado, necessita de mediações representacionais. Isso não impede o acesso direto sem interpelações.

Krishnamurti (2007) convoca a vivência da arte de aprender como processo de aprendizado de si, permanente e atento ao aqui-agora da vida implicada, dialogando com todos os planos, com o corpo, os sentidos, o coração, os sentimentos e o intelecto. Os traçados diagramáticos do plano de imanência geram intensidades que provocam implicações numa experiência que ultrapassa os limites da representação e molda a realidade. A imagem do Sankofa apresenta-se com sua mente (a cabeça) voltada para o passado (o vivido, a memória, o histórico), enquanto seus pés (a vida pulsante) estão direcionados para o presente atento, o acontecimento, o agora. É no campo da vivência direta, implicada pelas coisas do mundo, que o aprendizado de si constitui a atitude filosófica em sentido próprio e apropriado.

Estar em posicionalidade de uma ontologia radical traz inúmeros riscos e temores em relação a determinada tradição instituída, no entanto, é necessário formas/modos de trabalho filosófico que agreguem campos de força abertos à ação educativa e não se restrinjam às formas/modelos estratificados da educação formal vigente. O caminho é em direção à transmutação consciencial atualizadora das matrizes criadoras do fazer pedagógico criterioso e

“sensível a partir do filosofar do educar polilógico.” (GALEFFI, 2019, p. 117) A filosofia do educar polilógico defendida por Galeffi expressa o caminho da ontologia radical e propõe a possibilidade de um outro (novo) início para o aprendizado do pensamento. Para o autor, o filosofar como o educar são modos de ser do fazer educativo abertos ao encontro do inusitado. A força tensiva da argumentação galeffiana justifica-se pela necessidade de repensar as categorias nutridoras dos regimes de significação, abrindo novas formas filosofantes de se fazer, pensar, dizer e ser.

A filosofia do educar polilógico é uma ruptura com os modelos explicativos e institucionalizados há milênios, abrindo-se ao campo vivencial e compreensivo, tendo no fazer formativo o caminho aprendente do ser no aprendizado filosófico radical, inventivo e de livre experiênciação. Galeffi (2001, p. 11) enfatiza que a condição prévia do educar polilógico é a arte de viver, "um saber próprio e apropriado, pela desapropriação de si mesmo e do mundo", ou seja, o esvaziamento do próprio ego em suas crenças e convicções. Galeffi (2019) destaca quatro posições importantes como possibilidade compreensiva do educar polilógico: 1. A radicalidade do ponto de partida; 2. A insuficiência da razão monológica para a investigação dos eventos implicados; 3. A condição ontológica do ser-no-mundo-com; 4. O esvaziamento da pretensão de exatidão e de neutralidade axiológica na realização de novas ciências implicadas.

Em relação à radicalidade do ponto de partida (posição 1), Galeffi se inspira na perspectiva fenomenológica de Edmund Husserl e enfatiza a não filiação integral à fenomenologia husserliana e ao seu sistema lexical de pensamento, buscando extrair o sentido filosófico e defender o filosofar em língua e linguagem própria. O educar como aprendizado filosófico inventivo começa pelo fenômeno do autoconhecimento e implica o fazer-pensar, pois, como afirma Galeffi (2019), "todo filosofar haverá de começar pelo autoconhecimento". Esse começo não se dá via consciência externa totalitária, mas como consciência interna em sua intencionalidade visionária, orientando a própria razão e rompendo a distância entre ação intencional e o objeto intencionado. A atitude filosófica é necessária para além da atitude natural de viver de forma espontânea e consciente de sua inconsciência.

Em relação à insuficiência da razão monológica para a investigação dos eventos implicados (posição 2), Galeffi problematiza a limitação do pensamento especulativo ocidental na compreensão de fenômenos complexos relacionados aos seres humanos territorializados em condições e circunstâncias específicas, que o discurso lógico-dedutivo não é capaz de abarcar. O filósofo defende a necessidade de construir outros modos de se relacionar com o mundo a partir do retorno radical do caminho para si mesmo, do aprendizado de ser-sendo. Galeffi (2019)

argumenta que a atitude filosófica é um ato livre de decisão, nunca uma atitude obrigatória, pois o filosofar é buscar algo inominável, uma espécie de sentimento incondicional. Dessa forma, qualquer sistema está condicionado a precipitações modulares e normativas que impedem o aprendizado do pensamento próprio.

Em relação à condição ontológica de ser-no-mundo-com-os-outros (posição 3), Galeffi se inspira inicialmente na proposta heideggeriana de uma ontologia fundamental (busca pensar os entes). Galeffi captura a abordagem investigativa de Heidegger para afirmar a condição ontológica do *Dasein* (*ser-aí*, ser-humano-existente em situação-com-o-outro), ou seja, o ser-no-mundo é anterior a qualquer consciência, pois é um elemento natural da constituição e da estrutura do ser humano, integrados em sua existência original, apreendidos pelo ser humano em seu próprio existir. Segundo Galeffi, o ato de filosofar tem como fundamento pulsante a condição de estar-no-mundo-com-os-outros/as, pois é no mundo-da-vida que o/a aprendiz (sujeito) encontra seu lugar, também como o lugar de onde provém todas as ciências. O/A educando/a não é mais objetivado (impessoal) ou reduzido a apenas um aspecto de seu ser, o que o tornaria alienado/a de si mesmo/a, impróprio/a e inautêntico/a. O processo de aprendizagem filosófica está implicado ao contexto social, cultural e existencial em que o educando, no caminho da autoaprendizagem, singulariza sua existência cultural, política e profissional.

É importante levar em consideração a condição estruturante do racismo/sexismo epistêmico que atribui a diversas populações do planeta, como comunidades africanas, latino-americanas, indígenas e asiáticas, a condição de não-ser. São elementos problemáticos do mundo contemporâneo dos quais a filosofia não pode fugir na luta contra as injustiças e segregações cognitivas, diante da inferiorização dos saberes elaborados por homens e mulheres de todo o planeta, pois estes "tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdadeiro, o que é realidade e o que é melhor para os outros." (GROSFOGUEL, 2016, p. 25) É na relação com o mundo em seu modo de ser-sendo, criando e sendo pelo mundo criado/a, o humano poderá exercer a possibilidade de consciência, "cabendo alcançar um modo de compreensão que o torne artífice de sua própria realização." (GALEFFI, 2019, p. 122)

O esvaziamento da pretensão de exatidão e de neutralidade axiológica na realização de novas ciências implicadas (posição 4), enfatizada por Galeffi, potencializa o modo de ser-no-mundo-com, ao voltar-se para as ciências implicadas como emergência de múltiplas formas produzidas e sustentadas por sujeitos implicados. Além disso, é necessário atentar-se aos valores produzidos socialmente, ou seja, o mundo-da-vida em suas estruturas prévias e

condições determinantes, assumidas em seu arcabouço axiológico, a fim de descrever/acercar-se com exatidão objetiva dos fenômenos implicados, agindo de forma pretensiosa e normativa, já que essa relação é mediada por um sujeito posicionado no mundo de forma subjetiva e ideológica. Isso não significa a negação da comunicação entre as ciências implicadas. Neste sentido, experiências e sensibilidades sócio-históricas concretas conceituam toda e qualquer teoria científica social. Desse modo, Galeffi (2019) defende o esvaziamento necessário da pretensiosa necessidade de acercar-se do conhecimento como algo objetivamente dado e conhecido por uma razão livre de mediações, quando, na verdade, a própria razoabilidade é um modo operativo e discursivo do ente-espécie humanidade<sup>34</sup>.

Dessa forma, o educar e o filosofar polilógico priorizam a intencionalidade do fazer e do saber-fazer como estado de aprendizagem radical no aprendizado filosófico, manifestando uma atitude apropriativa e experimental diante da novidade e da continuidade, da singularidade e da universalidade, da repetição e da criação. Conforme Galeffi (2019b, p. 117) “sem filosofar a filosofia se torna substantiva e monológica, perdendo a articulação verbal que a torna inventiva e polilógica”. Todos esses elementos são pretextos para o ser-sendo em aprendizado de si seguir a trajetória prático-vivencial mediante a criação de cenários condizentes com as emergências advindas dos diferentes contextos. Assim, o educar polilógico em suas posições organizacionais e modeladora, dependerá da prática pedagógica do/a docente, seguindo sempre a marcha do ser-sendo em dialogicidade, interatividade, recursividade e intersubjetividade, sem perder de vista o pensar polilógico complexo, ecossistêmico.

#### 4.2 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE APRENDIZAGEM FILOSÓFICA NA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: UM RECORTE TEMPORAL DE 1999 A 2022

Segundo os/as pesquisadores/as Amanda Garcia (2021), Patrícia Velasco (2020b, 2011), Ricardo Gelamo (2009), a pesquisa desenvolvida no Brasil em relação ao ensino de filosofia caminha sendo delegada ao universo da pedagogia, haja vista não ser considerado problema filosófico, devido à falta de consenso pela tradição em respeito o que é filosofia. Estas questões implicam divergentes perspectivas de fundamentos epistemológicos e teóricos no embasamento

---

<sup>34</sup> Este entendimento não despreza a objetivação necessária nas ciências implicadas, em relação às questões dialógicas da autocrítica e da intercítica, mas atenta para os limites de uma racionalidade técnica interpretativa que não permite o inusitado, o imprevisto ou o inter-vir.



de cada pesquisa. Contudo, ensinar filosofia não se resume a escolhas metodológicas ou de âmbito didático, mas é exatamente ao assumir uma reflexão sobre o que a filosofia é (está sendo), em suas dificuldades e possibilidade, nos direciona para meios de como ensiná-la, pensando sua natureza e conseqüentemente a metodologia em relação à perspectiva assumida.

Enfatizar previamente uma concepção de filosofia, seus objetos e práticas, ou até mesmo, o modo como pode e deve ser produzida na instituição, cairíamos na recusa ao estabelecimento de diálogos e reflexões sobre a própria identidade da filosofia entre seus pares os professores de filosofia. Os educadores encontram diversas dificuldades para realizar seu ofício de modo singular e criativo diferente daqueles outrora já instituídos e institucionalizados, devido aos variados obstáculos. Velasco (2018) tensiona a comunidade acadêmica a olhar o ensino de filosofia como campo em constituição, frente as agências de fomento no financiamento para pesquisas e bolsas de estudos, bem como, “aceitação junto aos pares, e o reconhecimento como linha de pesquisa nos programa de filosofia brasileiros.” (VELASCO, 2018, p. 64-65) Embora ensinar e aprender filosofia não possa ser reduzido a uma ordem pedagógica de natureza instrumental, mas sim ao problema da prática filosófica, muitos ainda a consideram uma questão secundária<sup>35</sup> (GEMALO; RODRIGUES, 2021). Apropriamo-nos particularmente da questão levantada por Garcia (2021, p. 53): “qual filosofia faz sentido no mundo contemporâneo e deve fazer parte de nossas preocupações enquanto docentes filósofos/as/es?”

Há, de certo modo, um modelo majoritário nas instituições de ensino de nosso país, onde a filosofia silencia as diferenças (GARCIA, 2021), propaga uma filosofia subalterna (RIBEIRO, 2017), o ensino acadêmico destina-se a formar historiadores da filosofia (PALÁCIOS, 2003, 2004) e, mantenedora da dinâmica colonial na construção do cânone da história da filosofia, por exemplo, se faz urgente a necessidade de (re)visitar a produção filosófica africana e a afro-brasileira (NASCIMENTO, 2012). Contrário a qualquer ontologia hegemônica e privilégios a determinada cultura como matriz referencial de exclusão e subalternização, em relação a justificação de produção de conhecimento, corre-se o risco de assumir problemas filosóficos, em suas soluções territorializadas, como respostas às questões contextuais, locais, descontextualizadas dos desafios atuais de nossas experiências cotidianas.

---

<sup>35</sup> Em 2006 foi criado o Grupo de Trabalho (GT) Filosofar e Ensinar a Filosofar, integrando a Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), tendo o GT o objetivo de concentrar como local agregador de pesquisadores voltados ao ensino de filosofia no Brasil e, desse modo, a área consolidar-se e expandir-se. Segundo Velasco, o objetivo do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar “inclui definitivamente as relações entre Filosofia e Ensino no escopo das pesquisas filosóficas desenvolvidas no Brasil – consolidando-se uma subárea de conhecimento (2020a, p. 526)”.

Este cenário alimenta o silenciamento das possibilidades pluralistas do pensar próprio e apropriado, imbricado com a vida, sem perder-se em abstração exacerbada, onde a querela do universal despreza as demandas locais. Pois, a filosofia dedica-se a pensar o contemporâneo territorializado, corroborando, desse modo, a filosofia nascente da experiência humana em sua saga aventureira e sabedoria (teórica e prática) situada em nosso espaço-tempo. De acordo com Cerletti (2009), é essencial destacar a singularidade e subjetividade de cada indivíduo ao ver e interpretar o mundo, sendo impossível reduzir a experiência a um modelo ensinável e pré-determinado. Por isso, no processo de ensino filosófico, não há garantia de aprendizagem, já que o pensamento e as formas de ver o mundo do outro não podem ser engessados em um roteiro preestabelecido. É preciso reordená-los a partir de uma nova maneira de interpretá-los, criando novas relações com o mundo

Compreende-se a importância de realizar um balanço permanente nas pesquisas que se debruçam sobre a aprendizagem filosófica no país. O objetivo dessa revisão de literatura é analisar e eventualmente questionar as propostas acerca dos estudos realizados em relação à aprendizagem filosófica. De acordo com Alves (1992), a construção do conhecimento é um processo coletivo da comunidade científica, portanto, não é um empreendimento isolado. Tal processo exige do problema da pesquisa que esteja situado no empreendimento coletivo, e o pesquisador deve "analisar criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas." (ALVES, 1992, p. 54) Parte-se da premissa de que a perspectiva filosófica de seus respectivos autores e as concepções teóricas são elementos essenciais à formação humana e, conseqüentemente, à concepção educacional da filosofia.

Para situar o debate sobre a aprendizagem filosófica a partir da produção acadêmica no Brasil, realizamos o Estado da Arte com foco nas dissertações de mestrado, nas teses de doutorado e produzidas nos programas de pós-graduação. Esse levantamento justifica-se pela constatação inicial de uma produção dispersa sobre a temática no campo da formação de professores/as. O mapeamento da produção de conhecimento sobre a aprendizagem filosófica não é inédita. Esse esforço já foi realizado por Mendes (2014), onde buscou sistematizar o estado da arte do ensino de filosofia no Brasil entre os anos de 2002 e 2011 em pesquisas de stricto-senso dissertações e teses, porém o objetivo foi compreender como essas pesquisas tratam o sujeito da aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio. A diferença em nossa pesquisa está voltada para os sujeitos da pesquisa, os/as estudantes de licenciatura, e mais especificamente a aprendizagem filosófica no processo formativo.

Realizamos o mapeamento nos bancos de dados de pesquisas de dissertações de mestrado e teses de doutorado sem estabelecer um programa de pós-graduação específico, com o objetivo de traçar o estado da arte das pesquisas sobre aprendizagem de Filosofia no Brasil no período entre 1999 e 2022<sup>36</sup>. Os bancos de dados utilizados foram os seguintes: a) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>37</sup>; b) Banco de dados de Teses e Dissertações da CAPES<sup>38</sup>. Foram observados alguns resultados com distorções entre o descritor e o estudo investigado, em que algumas pesquisas apresentavam o descritor no título ou nas palavras-chave, mas o foco do estudo não se encontrava condizente no resumo. Para o levantamento das teses e dissertações, foram priorizados os seguintes descritores: aprendizagem filosófica, aprendizagem de filosofia, aprendizagem em filosofia, aprendizagem da filosofia e aprender Filosofia. Foram levados em consideração três aspectos importantes, a instituição, o programa de pós-graduação (educação ou filosofia/interdisciplinar) e o tema pesquisado, tendo como sujeito da pesquisa o Ensino Universitário e a aprendizagem da Filosofia como objeto de estudo.

Após os procedimentos de seleção das pesquisas, foi possível identificar um total de 48 trabalhos, sendo 37 dissertações de mestrado e 11 teses de doutorado. Para realizar essa seleção, foram utilizados procedimentos que envolveram a catalogação do material, incluindo a instituição onde a pesquisa foi realizada, o ano de defesa e as palavras-chave utilizadas. Além disso, foi realizada a extração dos resumos das pesquisas, observando o foco do estudo e ordenando-os por ano de publicação. Por fim, foi feita a identificação do sujeito e do objeto da pesquisa, concentrando na aprendizagem filosófica na formação de professores/as. Como primeiro dado para análise, é apresentado o Gráfico 1, explicando em números a quantidade de investigações desenvolvidas sobre aprendizagem filosófica na Pós-Graduação, segundo as respectivas regiões onde estão localizadas.

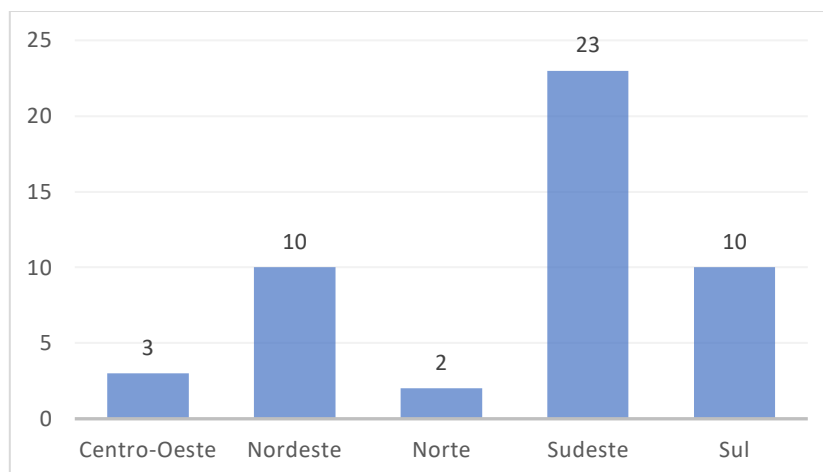
---

<sup>36</sup> A fim de obter maior abrangência sobre o tema, optou-se por delimitar o escopo temporal a partir do primeiro trabalho registrado na base de dados consultada. Seguindo os critérios e descritores estabelecidos, encontramos a primeira produção registrada no ano de 1999. Haja vista conforme informação no site institucional da CAPES incluem informações de Teses e Dissertações da Pós-Graduação no país de trabalhos defendidos desde o ano de 1987.

<sup>37</sup> A BDTD é um programa oferecido pelo Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (IBICT) em parceria com as IES. Disponível em: <https://bdtb.ibict.br/vufind/> Acessado em 27/07/2023 a 08/03/2023.

<sup>38</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acessado em 27/07/2022 a 08/03/2023.

**Gráfico 1** - Distribuição de Teses e Dissertações por região do país



**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador a partir do Portal CAPES e BDTD.

A partir dos dados iniciais, pode-se observar algumas disparidades e possíveis fatores que contribuíram para a concentração das pesquisas em programa de pós-graduação stricto-sensu em algumas regiões do país. Do total de produções, a região sudeste concentra o maior número de pesquisas voltadas para aprendizagem filosófica em 47,9% do total das produções. A região nordeste concentra 20,8% das produções, seguida da região sul com 20,8% e o centro-oeste com 6,3%. A região norte possui o menor número de pesquisas com 4,2%. Em análise explicativa, as regiões sul e sudeste desenvolveram 68,7% dos estudos versando sobre a aprendizagem filosófica.

Os dados acima podem ser explicados por três fatores que sinalizam os significados desta distribuição:

a) as produções analisadas revelam que 64,6% das pesquisas foram desenvolvidas em programas de educação. De acordo com Moritz e Melo (2011), a região sudeste e sul concentram a maior quantidade de programas de pós-graduação do país. Embora a CAPES não reconheça o ensino de filosofia como uma área de conhecimento específica, as pesquisas relacionadas ao ensino, formação, práticas pedagógicas, didática, metodologia, entre outras, são conduzidas principalmente em programas de educação. Autores como Arantes (1993), Neto (1993), Galeffi (1999), Kohan (2004), Gelamo (2010), Severino (2010), Gallo (2010), Ceppas (2010), Margutti Pinto (2014) e Velasco (2019) têm se dedicado à prática da pesquisa nessa área.

b) Por outro lado, de acordo com Velasco (2020a), há programas de pós-graduação em filosofia que direcionam suas pesquisas para grandes temas como ética, política, lógica,

epistemologia e teoria do conhecimento, deixando de lado questões específicas relacionadas aos aspectos pedagógicos da filosofia.

c) Entretanto, nos últimos três anos (2019-2022), observou-se um aumento significativo de 37,8% na produção de dissertações com foco na aprendizagem filosófica impulsionado por programas de pós-graduação em mestrados acadêmicos e profissionais voltados para o Ensino, a Educação Básica e a Docência (UFG, UFMG, UFES) e pelo Mestrado Profissional em Filosofia em rede (PROF-FILO), que possui duas linhas de pesquisa: Filosofia e Ensino; e Prática de Ensino de Filosofia. No entanto, muitos desses programas estão localizados nas regiões sul e sudeste do país. O PROF-FILO se destaca como programa de pós-graduação com área de concentração em Ensino de Filosofia e possui um formato em rede, estruturado por núcleos sediados em diversas Instituições de Ensino Superior (IES) do país, permitindo reduzir as assimetrias e hegemonias territoriais onde a maioria das pesquisas está concentrada. Este programa tem contribuído para o fortalecimento de políticas de formação de professores/as da CAPES, com apoio da ANPOF e está atualmente sediado no Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

O Quadro 5 apresenta as teses e dissertações voltadas para a aprendizagem filosófica, agrupadas por ano de publicação, o nível de pós-graduação (Mestrado - M e Doutorado - D), o programa de pós-graduação (Educação, Mestrado Profissional, entre outros), a instituição, a autoria e o título da pesquisa:

**Quadro 5** - Dissertações e Teses sobre a aprendizagem filosófica no período de 1999 - 2022.

Ano	Nível (M/D)	Programa de Pós-Graduação	Instituição	Autor (a)	Título
1999	D	Educação	UFBA	Dante Augusto Galeffi	Uma compreensão poemático-pedagógica para o fazer-aprender filosofia na escola média. Proposta de construção de um modelo metodológico para o ensino-aprendizagem de filosofia
2003	M	Educação	UFBA	Virginia Mota Lages Gomes	Nos rastros dos enigmas as pistas do logos dialético: de uma retrospectiva às origens do enigma a uma compreensão do seu papel na iniciação à filosofia
2003	D	Educação	UFRGS	Cláudia Cisiane Benetti	Processos de singularidade e diferença no ato educativo: um trabalho a partir do ensino-aprendizagem de filosofia no ensino médio

<b>2005</b>	M	Educação	UFSM	Paulo Ricardo Tavares da Silveira	Saberes do professor de filosofia no nível médio
<b>2006</b>	M	Educação	PUC-SP	Ernesto Daniel Chambisse	Ensino de filosofia em Moçambique: filosofia como potência para aprendizagem significativa
<b>2010</b>	D	Educação	UNICAMP	Americo Grissoto	Aprendizagem do pensamento em filosofia: história, afeto e conceito
<b>2010</b>	D	Educação	UFRJ	Ingrid Müller Xavier	O que significam ensinar e aprender filosofia? Notas a partir de uma experiência no Colégio Pedro II
<b>2011</b>	M	Educação	UFJF	Luciano Tavares Torres	Ágora virtual: os blogs como espaço de argumentação e de reflexão filosófica no ensino fundamental
<b>2013</b>	D	Educação	UFPR	Rui Valesse	Aprendizagem filosófica a partir do uso de textos filosóficos nas aulas de Filosofia no ensino médio
<b>2014</b>	M	Educação	UNISC	Raul Maia de Andrade Neves Neto	O autoconhecimento e o reconhecimento do outro: possibilidades emancipatórias no ensino e aprendizagem de filosofia
<b>2014</b>	M	Educação	UFPR	Alessandro Reina	Filosofia e cinema: o uso do filme no processo de ensino-aprendizagem da filosofia
<b>2014</b>	D	Educação	UFPR	Ademir Aparecido Pinhelli Mendes	Atitude filosófica do jovem no cotidiano escolar do ensino médio: um estudo sobre as possibilidades da recepção do conteúdo de filosofia política
<b>2015</b>	M	Ensino na Educação Básica	UFES	Andréa Scopel Piol	Cartografias do ensino de filosofia no ensino médio: experiências em escolas públicas estaduais de Aracruz
<b>2015</b>	M	Educação	UEPG	Fabio Antonio Gabriel	A aula de filosofia enquanto experiência filosófica: possibilitar ao estudante de filosofia “criar conceitos” e ou “avaliar o ‘valor’ dos valores”
<b>2015</b>	M	Educação	UFPel	Josimara Wikboldt Schwantz,	Biografemário de um aprender: "Escrituras em meio à vida"

<b>2015</b>	M	Ciências Sociais e Humanas	UERN	Francisco Alexandro da Silva	A aprendizagem de filosofia a partir do cuidado de si foucaultiano
<b>2015</b>	D	Ciências Sociais	UNICAMP	André Luis La Salvia	A extração de problemas de uma pedagogia do conceito
<b>2016</b>	M	Educação	UNESP	Sara Morais da Rosa	Entre o ensino de filosofia e a aprendizagem filosófica: a experiência do pensar a partir de Gilles Deleuze
<b>2016</b>	M	Educação	UFPR	Mayra Othero Nunes Jardim Mugnaini	Intencionalidade docente: as significações contidas no ensino/aprendizagem de filosofia no ensino médio
<b>2016</b>	M	Ensino na Educação Básica	UFES	Suézio de Oliveira	O ensino de filosofia na pedagogia da alternância: desafios e perspectivas numa escola do noroeste do espírito santo
<b>2016</b>	M	Ensino, História e Filosofia das Ciências Matemática	UFABC	Maurício Colenghi Filho	Argumentação e formação cidadã: aportes para uma filosofia do ensino de filosofia
<b>2016</b>	M	Educação	UNESP	Silmara Cristiane Pinto	A experiência do aprender no ensino de filosofia por entre signos e afectos
<b>2017</b>	D	Educação	UNINOVE	Lélio Favacho Braga	Impactos da aprendizagem da filosofia no ensino médio sobre a formação filosófica do pedagogo: um estudo de caso na UFPA
<b>2018</b>	M	Ensino na Educação Básica	UFES	Fábio Pereira Barros	Da Disciplina Castrense à Ética do Cuidado de Si: Práticas e Experiências do Ensino de Filosofia no Colégio da Polícia Militar de Teixeira de Freitas-BA
<b>2018</b>	M	Educação	PUC-Rio	Leonardo Luis Costa e Silva Giorno	A motivação de alunos para a disciplina de filosofia no ensino médio
<b>2018</b>	M	Educação	UFMS	Guilherme dos Santos Pinto	Avaliação em filosofia: um estudo sobre concepções e práticas de professores
<b>2018</b>	M	Educação	UFAM		Os desafios do ensino de Filosofia em escolas públicas da cidade de

				Isofran Gonçalves de Souza	Manaus: perspectivas, tendências e práticas no Ensino Médio
2018	D	Educação	UFPR	Wilson José Vieira	Objetivação da aprendizagem filosófica no ensino médio: uma análise da mediação docente e da produção discente a partir do uso do texto filosófico nas aulas
2018	D	Educação	UFMS	Simone Becher Araújo Moraes	Ler e escrever em filosofia no ensino médio em tempos de tecnologias digitais
2019	M	Ensino na Educação Básica	UFG	Claudinei Gonçalves da Silva	Utilização das tecnologias de informação e de comunicação nas aulas de Filosofia do ensino médio
2019	M	M. P. Educação e Tecnologias	UNINTER	Ody Marcos Churkin	Byod da Unesco: mobile learning no ensino e na aprendizagem de filosofia
2019	M	M. P. em Filosofia	UFPR	Leila Athaides da Rosa	A relação entre o impulso lúdico em Schiller e a produção filosófica no ensino médio
2019	M	M. P. em Filosofia	UFPE	Adailton Pereira de Melo	Uso do texto filosófico em sala de aula no ensino médio: uma educação do aprender a aprender
2019	M	M.P. em Filosofia	UFAM	Jacklene Briglia Amoêdo	A questão do método em Descartes: abordagem metodológica para o ensino de filosofia no nível médio
2019	M	M. P. em Filosofia	UFMA	Luciano Lima Maquiné Santiago	Hermenêutica filosófica e ensino de filosofia: a caminho de uma metodologia para desenvolver as competências de leitura filosófica no ensino médio.
2019	M	Educação	UESB	Zenilton Fernandes	Aprendizagem filosófica no ensino médio: uma contribuição da poemática-pedagógica de Dante Galeffi
2019	M	M. P. Em Filosofia	UFES	Isabel Cristina Torres Barreira	A roda de experiência do pensar: a complexidade no ensino-aprendizagem de filosofia
2019	M	M. P. em Filosofia	UFMT	Diones Gusmao Lucas	Saberes e práticas educativas no ensino e aprendizagem de filosofia no ensino médio: esperanças e decepções



2019	M	M. P. em Filosofia	UFPI	Conceição De Maria Sousa Araújo	Ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética: uma proposta de intervenção numa escola pública
2019	M	Educação	UNESP	Augusto Rodrigues	Como nos tornamos os professores que somos: uma problematização da herança estruturalista nas práticas de ensinar e aprender filosofia
2019	D	Educação	UFPR	Edson Teixeira de Rezende	A recepção filosófica do estudante surdo no ensino médio
2020	M	M. P. em Filosofia	UFPR	Rodolfo Cabral dos Anjos	Teoria do agir comunicativo e novas perspectivas de ensino/aprendizagem: filosofia e emancipação no ensino médio técnico
2020	M	M. P. em Filosofia	UFES	Ramando Carvalho Oliveira	A racionalidade comunicativa como método de debate para educação em direitos humanos no ensino-aprendizagem de filosofia
2020	M	M. P. Em Filosofia	UERN	Suedson Relva Nogueira	Igualdade e emancipação: signos para se pensar a avaliação em filosofia a partir de o mestre ignorante de Jacques Rancière
2021	M	M. P. em Filosofia	UFC	Robson Pontes Custódio	O ensino de Filosofia por meio da aprendizagem cooperativa: uma experiência no ensino médio do IFCE Campus Caucaia – Ceará
2021	M	M. P. em Filosofia	UFMA	Marinalva Goncalves Oliveira	A motivação para a aprendizagem em Filosofia no Ensino Médio: um estudo de caso no 3º ano do Ensino Médio no Centro de Ensino Alves Cardoso em São Mateus do Maranhão
2021	M	Educação	UFG	Déborah Cristina Barbosa Ferreira	O aprender sob o enfoque da filosofia da diferença: um estudo a partir de pesquisas educacionais brasileira
2021	M	M. P. Educação e Docência	UFMG	Maria Carolina Stephanie Moreira	Tecer com afetos e narrar histórias: percursos no ensinar e no aprender filosofia

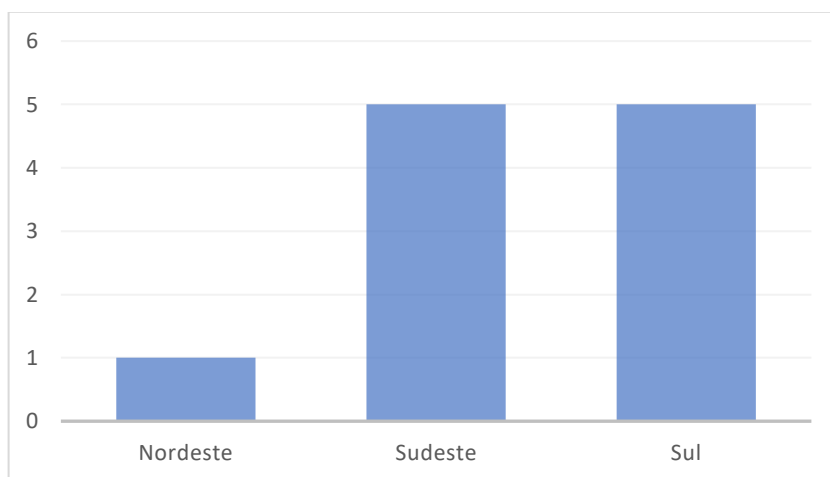
**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados encontrados no Portal CAPES e BDTD.

O Quadro 5 apresenta dados importantes em relação aos programas de pós-graduação nos quais foram realizadas pesquisas sobre aprendizagem de filosofia. Dos 48 estudos

catalogados, 37 são dissertações de mestrado e 11 são teses de doutorado. No nível de mestrado, 20 dissertações estão vinculadas a programas de educação, 5 em outros programas (ciências sociais, matemática, tecnologias) e 12 dissertações no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO). No nível de doutorado, 10 teses estão concentradas em programas de educação e 1 estudo em programa de ciências sociais.

Após identificar as pesquisas de *stricto-sensu* dissertações e teses catalogadas e produzidas no período supramencionado, a análise foi centralizada nas teses de doutorado. A inclusão dos trabalhos neste estudo foi baseada em três critérios específicos: ter a aprendizagem filosófica como objeto de pesquisa, ter a defesa do trabalho realizado entre os anos de 1999 e 2022, e disponibilização online para consulta do material completo. Os critérios de exclusão foram baseados na falta desses critérios. Após a coleta, todos os trabalhos foram consultados um a um a fim de verificar os critérios de inclusão. O Gráfico 2 demonstra onde as pesquisas de doutorado sobre a temática estão localizadas geograficamente:

**Gráfico 2** - Teses distribuída por região do país



**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador a partir do Portal CAPES e BDTD.

O Gráfico 2 revela uma recorrência já identificada na tabela 1, em relação ao total de teses e dissertações, evidenciando assimetrias regionais na produção de pesquisas voltadas para a temática da aprendizagem filosófica. No período pesquisado, as regiões sul e sudeste concentram 10 teses de doutorado, correspondendo a 91% do total, enquanto a região nordeste concentra 1 tese de doutorado, e as regiões norte e centro-oeste não possuem pesquisas voltadas para a temática em nível de doutorado. Observa-se que essa concentração de modo geral se deve também como consequência do processo de desenvolvimento do país pelas proximidades no eixo sul-sudeste. Conforme apontado por Damasceno e Beserra (2004), essas regiões foram

beneficiárias da expansão do desenvolvimento nacional incluindo a criação de instituições de ensino superior, a qualificação de seus profissionais e a implantação dos primeiros programas de pós-graduação. Com efeito, Damasceno e Beserra (2004) enfatizam que nas regiões mais desenvolvidas há concentração de pesquisas devido a ser nestas localidades onde foram implantadas as primeiras instituições de ensino superior e programas de pós-graduação, confirmada, desse modo, pelo quantitativo de produções.

Além disso, no que diz respeito às produções relacionadas à temática de aprendizagem filosófica, foram analisadas 9 das 11 teses registradas, incluindo os trabalhos de doutorado de Galeffi (1999), Benetti (2003), Grissoto (2010), Valesse (2013), Mendes (2014), Braga (2017), Vieira (2018), Moraes (2018) e Rezende (2019). A partir das discussões nos estudos mencionados, verificou-se o foco na aprendizagem no ensino médio e a ausência de estudos sobre a aprendizagem de filosofia na formação de professores/as. As pesquisas voltadas para a temática, em geral, concentram as discussões nos seguintes aspectos: a) a aprendizagem de filosofia tendo como sujeitos os/as estudantes do ensino médio; b) a aprendizagem de filosofia voltada para o pensamento de determinado filósofo/a; c) a correlação entre o ensino e a aprendizagem de filosofia, centrada em metodologias (práticas) de ensino visando possibilitar a experiência filosófica do pensamento.

#### **4.2.1 Um diagnóstico dos diferentes aspectos filosóficos e pedagógicos envolvidos no ensino e aprendizagem de filosofia**

Para compreender o fenômeno da aprendizagem filosófica, a partir dos estudos analisados, foram criados fichamentos de cada Tese, conforme o Quadro 6, com o propósito de identificar trechos da produção condizentes com a temática investigada. Foram definidas três categorias de análise do material levantado: I - Compreensão de aprendizagem filosófica, com o objetivo de compreender como os estudos entendem a importância, os sentidos e significados da aprendizagem filosófica (APÊNDICE C); II – Concentração da produção de conhecimento, a fim de identificar o assunto principal que articula a temática investigada (APÊNDICE D); e III – Proposições para a aprendizagem de filosofia, o que esses estudos sinalizam como proposição (APÊNDICE E).

**Quadro 6 - Sínteses a partir das categorias analisadas**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>DEFINIÇÕES A PARTIR DOS/AS AUTORES/AS</b>
<p><b>Compreensão de aprendizagem filosófica</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atenção ao conceito empregado para expor, explicar e analisar um tema, fazendo uso rigoroso, global e radical na tentativa de ir à raiz dos problemas e explicações (RESENDE, 2019).</li> <li>2. Aprendizagem filosófica como práticas de leitura e de escrita do mundo, valendo-se dos diferentes modos de discurso e de suportes físicos criados pela humanidade (MORAES, 2018);</li> <li>3. Aprendizagem filosófica como recepção da filosofia a partir de uma apropriação da linguagem de segurança e por atitudes filosóficas (saber viver, saber agir) (VALESE, 2013; VIEIRA, 2018);</li> <li>4. Aprendizagem como atitude filosófica e como processo de construção de conhecimento emancipador (MENDES, 2014; BRAGA, 2017);</li> <li>5. Aprendizagem filosófica como envolvimento e experimentação, reinventando sua forma de pensar e fazendo jus a liberdade de pensamento (GRISSOTO, 2010);</li> <li>6. O ensino-aprendizagem de filosofia como um espaço possível de potencializar a singularidade e a diferença (BENETTI, 2003);</li> <li>7. Acontecimento poemático, um fazer inventivo e aberto ao seu próprio acontecimento formativo (GALEFFI, 1999).</li> </ol>
<p><b>Concentração da produção de conhecimento</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. As condições e os processos que ocorrem para o estudante Surdo aprender Filosofia no Ensino Médio (escolas inclusivas) (REZENDE, 2019);</li> <li>2. As Tecnologias Digitais como aliadas nas práticas de ensino e aprendizagem de Leitura e Escrita Filosófica (MORAES, 2018);</li> <li>3. A recepção da Filosofia e a atitude filosófica dos alunos de Ensino Médio os significados e contradições do processo de ensino-aprendizagem nas relações entre escola, cultura (VIEIRA, 2018);</li> </ol>

	<p>4. O impacto da aprendizagem da filosofia no ensino médio sua influência sobre a formação filosófica de estudantes da pedagogia UFPA (BRAGA, 2017);</p> <p>5. As lógicas de ação da experiência social na apropriação da linguagem filosófica, conceitos, problemas, organização do pensamento, das ideias, dos argumentos, sistematização e formação ético-política (MENDES, 2014);</p> <p>6. Aprendizagem filosófica significativa a partir de textos, e a leitura e o estudo planejados e adequados a cada etapa (VALESE 2013);</p> <p>7. Pensar outros caminhos para a relação do sujeito, a subjetivação, a aprendizagem filosófica a partir da pedagogia do conceito de Deleuze (GRISSOTO, 2010);</p> <p>8. As dificuldades no ato de ensinar/aprender filosofia para adolescentes e os processos de singularidade e diferença que constituem o ato educativo (BENETTI, 2003);</p> <p>9. A possibilidade de uma práxis pedagógica como caminho poemático-pedagógico inventiva e autônoma para aprender filosofia; (GALEFFI, 1999).</p>
<p><b>Proposições para a aprendizagem de filosofia</b></p>	<p>1. O Uso do texto filosófico mediante o uso da Libras (REZENDE, 2019);</p> <p>2. Delinear reflexões e problematizações acerca de como pensar a leitura e a escrita em filosofia a partir das tecnologias digitais (MORAES, 2018);</p> <p>3. A leitura, interpretação, sistematização e apropriação do conhecimento filosófico a partir do estudo do texto filosófico (VIEIRA, 2018);</p> <p>4. Revisitar a história da Filosofia e as produções conceituais apontados pelos livros didáticos (BRAGA, 2017);</p> <p>5. O processo de ensino-aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio ocorre mediado praxiologicamente pelo professor-filósofo no cotidiano escolar (MENDES, 2014);</p> <p>6. Apresentar uma metodologia da aprendizagem filosófica com centralidade aos textos clássicos (VALESE, 2013);</p>

	<p>7. Encontros que ofereçam o que pensar no pensamento, levando equacionar filosoficamente problemáticas e reavaliar pontos de vista, trazendo deste lugar novos começos para a filosofia (GRISSOTO, 2010);</p> <p>8. Pensar o ato educativo como a construção de um processo no qual ensinar/aprender a filosofar não ocorrem desvinculados dos processos de constituição da singularidade e diferença (BENNETI, 2003);</p> <p>9. Modelo mediador/orientador para a ministração da filosofia e “como aprender filosofia” (GALEFFI, 1999).</p>
--	---

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

De acordo com ao Quadro 6, nos estudos que foram analisados em relação à categoria *compreensão de aprendizagem filosófica*, é possível constatar que entre os/as pesquisadores/as há ausência de definição consensual. Segundo Gallo (2012), é preciso levar em consideração que o campo da filosofia é saber aberto e suscetível a múltiplos equívocos. Dessa forma, não se pode ensinar filosofia como um saber geral e universal sem indicar de onde se está partindo. O anúncio do ensino é uma tomada de posição baseada no ensino e no pensamento, sendo assim, a aprendizagem filosófica está relacionada com o ensinar-aprender, a partir de uma perspectiva filosófica, conforme a própria pedagogia denotou como via de mão dupla (GALLO, 2012). Entretanto, a aprendizagem é constituída de múltiplas possibilidades que fogem aos controles dos planejamentos, lógicas e horizontes das salas de aula e, por sua vez, não há garantias de que aquilo que foi ensinado será aprendido.

Os estudos realizados por Galeffi (1999), Benetti (2003), Grissoto (2010), Mendes (2014) e Braga (2017) se aproximam ao compreender a aprendizagem de filosofia como atitude, ação, um processo emancipador e criativo que exige liberdade. Os/as autores/as enfatizam a prática de ensinar filosofia como algo não reduzido ao ensino expositivo ou conceitual, mas sim como um modo em que os estudantes apropriam cognitivamente dos problemas filosóficos, seja através da história da filosofia ou do contexto de seus cotidianos, para formular suas próprias análises e respostas. Por outro lado, os pesquisadores Valesse (2013), Vieira (2018), Moraes (2018) e Rezende (2019) apresentam a aprendizagem filosófica como uma recepção da filosofia centrada nos estudos da filósofa Agnes Heller e na filosofia de Gilles Deleuze. A aprendizagem é compreendida por esses pesquisadores como apropriação de linguagem de segurança (conceitos) e atitudes filosóficas (saber viver, saber agir). As pesquisas de Valesse

(2013), Vieira (2018) e Moraes (2018) enfatizam as práticas de leitura e escrita de textos diversos como suporte na aprendizagem de filosofia, a fim de que os estudantes se tornem autônomos através da ressignificação de sua própria experiência existencial e na compreensão da realidade vivida. Já os pesquisadores Rezende (2019), Mendes (2014) e Benetti (2003) explicitam a correlação entre ensino e aprendizagem de filosofia não somente como um processo de desenvolvimento de capacidades racionais, mas sim como movimento envolvido no pensamento da diferença, ou seja, um pensar criativo, atento ao conceito, sua criação e possibilitando agir e pensar de modo autônomo.

Na categoria *concentração da produção de conhecimento*, observam-se algumas preocupações dos/as pesquisadores/as voltadas à prática pedagógica com a filosofia e a formação dos/as estudantes do Ensino Médio (EM). Os estudos de Benetti (2003), Mendes (2014), Vieira (2018) e Rezende (2019) centram-se nas dificuldades de ensinar-aprender filosofia para adolescentes; os significados e as contradições do ensino-aprendizagem constituídos na relação escola-cultura; a apropriação da linguagem filosófica na formação ético-política dos/as estudantes; e os processos vivenciados por estudantes Surdo para aprender filosofia no ambiente escolar. Braga (2017), por sua vez, centra análises nas experiências dos estudantes do EM em aprender filosofia e como este processo subsidia a formação filosófica do pedagogo/a. De modo geral, essas pesquisas focam as problemáticas encontradas no ensino de filosofia e no resultado desencadeado na aprendizagem filosófica, a partir de problematizações com bases sociais, políticas e econômicas.

Nesta categoria, vários aspectos sociológicos são mobilizados para compreender a importância do ensino de filosofia e da práxis do professor/a na relação ensino-aprendizagem. Vale destacar os estudos de Moraes (2018), Valese (2013), Grissoto (2010) e Galeffi (1999). Moraes (2018) analisa as Tecnologias Digitais como aliadas na prática docente para o trabalho com leitura e escrita de textos filosóficos; Valese (2013) enfoca a fundamentação das etapas necessárias para a abordagem, sistematização, leitura e compreensão de textos filosóficos a partir do planejamento por etapas; Grissoto (2010), valendo-se da pedagogia do conceito, inspirada em Deleuze e Guattari, defende o processo inventivo de revisão do pensamento produzido pelos filósofos, encontrando em seu pensar “o estado de força”, seus itinerários contextuais que os mobilizaram para pensar e assim estimular os/as alunos/as em seus processos de aprendizagem de filosofia; Galeffi (1999) elabora um percurso fundamentado numa perspectiva metodológica como caminho poemático-pedagógico para aprendizagem de

filosofia, ou seja, o aprender como obra de arte: no saber aprender a ser, a fazer, a pensar, a viver junto.

Na categoria de *proposições para a aprendizagem de filosofia*, foram identificadas possíveis propostas para lidar com as problemáticas investigadas nas pesquisas analisadas. Em Benetti (2003), destaca-se a importância da relação entre o processo de singularidades e diferenças na práxis do/a professor/a para ensinar e aprender filosofia. Mendes (2014) enfatiza a função do professor/a-filósofo/a como mediador/a da aprendizagem, articulando temas voltados para o existir e gerando soluções gnosiológicas a partir dos problemas vivenciados na experiência estética, científica, política, ética e psicológica. Braga (2017) propõe a utilização do livro didático como recurso auxiliar e estratégico no processo de construção do conhecimento, ressaltando a articulação das inquietações dos/as adolescentes e possibilitando a ressignificação sobre os elementos envolvidos no processo numa perspectiva ética, cidadã e reflexiva. Vieira (2018) e Rezende (2019) apresentam perspectivas similares com a utilização do texto filosófico como trabalho fundamental para o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e o pensar filosófico, porém com públicos distintos. Vieira (2018) sugere o estudo do texto filosófico como estratégia para o desenvolvimento de competências em estudantes do Ensino Médio. Já Rezende (2019) propõe o uso do texto filosófico a partir da Língua de Sinais para Surdos/as, respeitando à legislação, a tradição do pensamento filosófico e ao planejamento do/a professor/a. O autor destaca o cotidiano do/a estudante como mobilizador de engajamento e apropriação do saber necessário para a emancipação humana.

Nas pesquisas dos autores Galeffi (1999), Grissoto (2010), Valese (2013) e Moraes (2018) foram encontradas proposições de ordem metodológica a fim de mediar o processo de aprendizagem dos/as estudantes. Galeffi (1999) direciona sua problemática para a construção de um "modelo/plano" orientador para o ensino da filosofia como processo de investigação dos "fenômenos próprios", isto é, uma metodologia de instrumentos conceituais como exercício experimental de aprender a fazer filosofia; Grissoto (2010), inspirado em Deleuze e Guattari, busca conceitualizar a pedagogia do conceito e pensar a leitura do pensamento filosófico a partir de um fazer inventivo, atualização (recriação) dos conceitos filosóficos, fundada nos contextos que mobilizam os/as estudantes e as obras filosóficas; Valese (2013) dedica-se ao desenvolvimento de uma metodologia para leitura e interpretação de textos clássicos de filosofia; Moraes (2018), problematizando o uso das tecnologias, a partir de sua práxis no EM, mobiliza ferramentas digitais como recurso para a leitura e escrita filosófica.



Com base nestes dados, observa-se nas pesquisas analisadas diferentes perspectivas de abordagem ao tratar o ensino-aprendizagem de filosofia, indicando a diversidade de perspectivas e propiciando um diálogo entre múltiplas formas de compreensão teórica da temática, bem como suas proposições. Destaca-se, nestas pesquisas, uma preocupação com a concepção sobre a identidade do ensino da filosofia e das questões metodológicas implicadas, a partir do contexto das dificuldades colocadas ao ensino de filosofia e das formas de enfrentamento em que o ensino de filosofia se processa.

A partir do mapeamento das produções acadêmicas, percebe-se a existência de lacunas nas pesquisas que tratam especificamente da aprendizagem de filosofia na formação de professores/as. Conforme identificado, o trabalho mais próximo da nossa investigação foi o de Braga (2017), porém o autor centrou as análises nos impactos da aprendizagem de filosofia dos/as estudantes no ensino médio e posteriormente em como esses processos repercutem nos/as estudantes de pedagogia em suas experiências com o componente de filosofia da educação da Universidade Federal do Pará (UFPA).

A partir do mapeamento das produções acadêmicas, constata-se que as pesquisas evidenciam áreas de consenso segundo a variedade de abordagens teóricas e metodológicas adotadas pelos/as pesquisadores/as, conforme observadas nas leituras de sistematização. Embora muitas perspectivas tenham sido desenvolvidas, cada uma delas não se contrapõe diretamente às demais, pois todas problematizam diferentes aspectos pedagógicos/didáticos envolvidos no ensino de filosofia. Deste modo, quatro aspectos relevantes são destacados:

I) Ênfase em levar em consideração a realidade concreta da existência dos/as estudantes e os contextos nos quais ocorre o ensino de Filosofia, a fim de nortear a prática docente;

II) A aprendizagem filosófica como processo de atitude (subjetiva e objetiva) na formulação das próprias perguntas e busca de resposta pelos/as estudantes, provocados por um ensino de filosofia engajado (comprometido com o contexto histórico-cultural dos/as estudantes);

III) Preocupação com a exigência filosófica e o sentido pedagógico, ou seja, defesa da especificidade do ensino de filosofia, ao mesmo tempo simultaneamente cultural e pedagógica, nos desafios da aprendizagem, a partir de proposições/propostas didáticas;

IV) Ênfase no valor formativo da filosofia, a partir da aprendizagem, tendo como sinalização a apropriação: a) conjunto sistematizado de informações (ensino de história da filosofia e/ou temas centrais da história da filosofia); b) desenvolvimento de habilidades cognitivas (apropriação de linguagem/conceitos/discurso/argumentação própria da área); c)

formação intelectual e cultural na relação saber e experiência, ou seja, a partir do ensino que permita passar pelos sistemas de referências e experiências dos/as estudantes, a fim de mobilizar a aprendizagem filosófica desejável e possível sem desprezar, por exemplo, a relação com os textos filosóficos, literários, científicos e artísticos como interlocutores relevantes para debates.

O levantamento da produção acadêmica sobre a aprendizagem da filosofia na formação de professores/as ainda é incipiente, deixando muito a contribuir para o campo teórico sobre as concepções de ensino e aprendizagens filosóficas. Sentimos falta de perspectivas decoloniais, denunciando e opondo-se ao funcionamento de lógicas eurocêntricas e abordando problemas reais em nosso território, sendo movimento significativo para os meios acadêmicos e para a divulgação da produção de conhecimento filosófico.

Além disso, a aprendizagem tem sido abordada de forma limitada em áreas específicas e restritas. Segundo Macedo (2010), a aprendizagem tem se tornado, em grande parte, um objeto privado das psicologias, das neuropsicologias e da psicopedagogia. Considerando as pesquisas analisadas, surge a questão: o que seria uma aprendizagem filosófica? Qual seria o caráter filosófico numa aprendizagem? Toda aprendizagem pode ser considerada filosófica? Com essas indagações, pretende-se enfatizar que a aprendizagem filosófica é uma atividade criativa, um "fazer inventivo que se inventa ao ser feito e que ao ser feito inventa o modo de fazer e aprender" (GALEFFI, 2017). Trata-se de um espaço-tempo compartilhado com outros/as, numa dinâmica relacional e radicalmente inventiva, sendo o modo criador poemático-pedagógico o radical desse processo, ou seja, o fazer aprendente que descortina e reinventa o sentido, a compreensão dialógica dos eventos e acontecimentos implicados.

## CAPÍTULO 5

### DESIGN COGNITIVO DO ATELIÊ FILOSÓFICO



*Miolo* (2021), Jaider Esbell.

Neste capítulo apresentamos o Ateliê Filosófico, as inspirações teóricas e metodológicas, as etapas realizadas e as implicações no desenvolvimento das oficinas que auxiliaram a pesquisa em relação à produção de informações. Antes disso, realizaremos algumas reflexões sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e formação experiencial como indicadores da missão da universidade em relação às demandas sociais contemporâneas. Compreendemos a universidade como um espaço ecoformativo democrático, onde o antagonismo da modelagem homogeneizante capitalista, que leva à produção de empobrecimento de todo tipo de diversidade, é tensionado dentro do contexto social em sua relação autonomia/dependência e geração de conhecimento.

Acreditamos que, a partir da eclosão da heterogeneidade ontológica de cada singularidade aprendente, criativa e colaborativa que compartilha este espaço, é possível imaginar um caminho além da representação de uma totalidade. Entendemos a universidade como percurso, ao traçar uma rota, leva os/as participantes a inventar simultaneamente modos de estarem atentos/as ao presente e de colaborarem para a construção de um futuro mais inclusivo e sustentável.

É necessário mudarmos nosso ponto de vista para ver o que é visível e abrir novas trilhas (modelagens) em estradas já projetadas. De acordo com Benjamin (1995) em sua obra *Rua de Mão Única*, há diferenças entre andar por uma rua e voar sobre ela. Ele destaca que "a força de uma estrada do campo é diferente quando se anda por ela e quando se voa sobre ela num avião." (BENJAMIN, 1995, p. 51). A diferença não está nas percepções do sujeito oriunda de sua posicionalidade, mas na atividade em si, nas diferentes formas de se relacionar com o mundo e com o que está presente. É esse o presente revelado que impulsiona e abre caminhos.

É urgente pensarmos a educação, a prática filosófica e pedagógica a partir de uma ecologia cognitiva (MORAES, 2004), permitindo a criação de ambientes de formação e aprendizagem pluralistas, sistêmicas, relacionais com novas dinâmicas no processo de construção, tradução e transdução do conhecimento. O passo seguinte revela a autoridade interna da singularidade radical de projetar um dispositivo de formação a partir da extensão universitária, sempre com impulso transformativo. Está em jogo a atenção para a experiência que tem sua anterioridade na disposição aprendente. A atenção requer a suspensão de julgamento, abrindo-se à espera e ao exercício de um *ethos* comandado pela estrada que se abre apontando novas possibilidades ao longo do caminho.

## 5.1 A UNIVERSIDADE, O ENSINO, A PESQUISA E A EXTENSÃO NA DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

A Constituição Federal de 1988, no artigo 207, estabelece que "as universidades [...] devem obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988)". O ensino, a pesquisa e a extensão formam o tripé formativo cujo objetivo fundamental é nortear a universidade brasileira. Este tripé formativo se retroalimenta. Se considerarmos apenas o ensino e a extensão, a formação estará baseada nas problemáticas contemporâneas, mas sem o alicerce da pesquisa, faltará a produção científica do conhecimento. Quando o ensino e a pesquisa são dissociados da extensão, pode haver avanço no desenvolvimento de conhecimentos e tecnologias, mas a democratização do conhecimento científico para a sociedade, especialmente para as classes populares, ficam comprometidos devido à falta de compreensão ético-político-social. Por sua vez, quando o ensino é excluído da relação entre extensão e pesquisa, há uma fragilidade na dimensão formativa da universidade. A universidade não é um fim em si mesmo, mas a consolidação de um projeto marcado por uma concepção de formação experiencial na produção e democratização de conhecimento, referenciada pela pesquisa educacional.

Compreende-se que este tripé enfrenta constantes disputas e tensão em suas legitimações, seja no âmbito administrativo, nos Conselhos, nas normativas e na prática em relação ao corpo docente. Por exemplo, a extensão é vivenciada com ênfase em concepções diferentes ou não é experimentada nas trajetórias acadêmicas dos professores/as, desenvolvida em resistência, cautela ou desinteresse na adesão tanto na prática pedagógica quanto na pesquisa. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão reforça um projeto social para a universidade e, conectado às novas demandas cognitivas, precisa estar atento aos saberes emergentes provenientes das mudanças sociais, como os movimentos sociais, questões ambientais, tecnológicas e produtivas que tornaram ações comunitárias e produtivas cidadãs.

Há uma quadridimensionalidade da praxiologia universitária que se expressa em sua autonomia, competência, criatividade e ética. Tal praxiologia precisam estar conectada às demandas sociais, políticas e planetárias e serem defendidas diante da tensão imposta pelo paradigma empresarial, que se submete às universidades públicas e privadas ao modelo de comercialização educacional. De acordo com Boaventura Santos (2010), a liberdade acadêmica se torna um obstáculo à empresarialização da universidade, uma vez que a educação pública ainda mantém a não mercantis. Por outro lado, a conversão da educação em mercadoria é

alimentada por um discurso sistemático, ideológico e viesado, que promove a superioridade do capitalismo como organizador das relações sociais e os princípios da economia neoliberal.

De um lado, a universidade é pressionada por uma crise financeira enquanto o Estado nacional é atacado por pressão neoliberal, estabelecendo critérios de prioridades de pesquisa e formação em todas as áreas. Segundo Santos (2010), falta um projeto nacional que resulte em uma crise de identidade no espaço público universitário. Ao longo do século XX, a universidade foi regida pela lógica de produção de conhecimento baseada na prevalência disciplinar e desconexa da realidade social, em detrimento da urgência da sociedade. A delimitação dos problemas científicos, suas relevâncias, metodologias e processos de pesquisa são definidos por hierarquias organizacionais controladas por um grupo delimitado que compartilha da mesma formação e cultura científica.

Este modelo de conhecimento está sendo questionado pela sociedade, nos movimentos sociais e nas lutas por políticas de expansão e interiorização universitária, o que está alterando as relações e o modo de produção de conhecimento relevante e contextual. A relação entre ciência e sociedade é tensa devido à dimensão do conhecimento pluriversitário (SANTOS, 2010). A sociedade não é mais vista como objeto de apreensão única da ciência, mas também é avaliada e interpelada pela sociedade através da interatividade. Isso aumenta a responsabilidade da ciência e da sociedade em se relacionar mutuamente, confrontando diferentes tipos de conhecimento.

A universidade enfrenta uma série de desafios, incluindo a pressão mercantilista das empresas, que muitas vezes são consumidoras, financiadoras e coprodutoras do conhecimento científico. Isso se reflete na redução da responsabilidade social da universidade, tornando o conhecimento algo comercial do ponto de vista econômica. De outro lado, existe uma "pressão hiperpublicista social" que amplia o espaço público limitado da universidade para um espaço público atravessado por confrontos desiguais e cada vez mais exigentes. Essas tensões criaram uma crise de identidade social e cultural nas instituições de ensino, traduzida em "uma certa paralisia disfarçada por uma atitude defensiva, resistente à mudança em nome da autonomia universitária e da liberdade acadêmica." (SANTOS, 2010, p. 45) Mudanças e resistência às mudanças são duas forças que operam na natureza da universidade na produção e na geração de conhecimento, "da criação do novo e da conservação do passado." (MORIN, 2016, p. 65) É necessária uma transformação política para um projeto social de universidade pública, com sua capacidade crítica e reflexiva contra-hegemônica e, ao mesmo tempo, com a capacidade criativa

de enfrentar os desafios de sua responsabilidade social diante das lógicas do capitalismo nacional e global.

É a partir do ensino, da pesquisa e da extensão universitária, na sua articulação, que podemos pensar em alternativas que contribuam para a democratização do conhecimento na solução de problemas sociais, locais e globais, e na reinvenção da educação e da universidade. Em relação a esta última questão, Morin (2016) destaca como um dos caminhos para a reinvenção da universidade deve incluir "o contexto, a reforma profunda do ensino e do pensamento, considerar seriamente o que acontece na ciência, na tecnologia e no planeta, a reversão da disjunção entre ciência, ética e política [...]." (MORIN, 2016, p. 67)

A reinvenção da universidade implica na reflexão sobre a própria noção de universidade que se deseja, mesmo diante das dinâmicas da interdependência global, buscando diferenciar-se a partir de lógicas próprias e estar atenta às transformações do seu tempo. No contexto de incertezas, uma certeza pode ser visualizada no horizonte de um mundo globalizado, com todas as suas complexidades econômicas, sociais e políticas: não há um mundo que nos aguarde, mas um mundo que precisa ser (re)inventado a partir do desafio ético planetário do cuidado com o existir, que se opõe à exclusão social, à degradação ambiental e defende a garantia dos princípios democráticos e a diversidade cultural.

O desafio cognitivo na área de ensino, pesquisa e extensão tem a capacidade de promover uma reforma na mentalidade e estrutura organizacional de pensamento, a partir de uma nova atitude em relação ao conhecimento pluriversitário. Conforme Paulo Freire (2006), não há neutralidade na educação, pois toda educação é política e, portanto, nunca foi um dispositivo neutro, mesmo quando grupos ligados ao sistema social dominante a utilizam como meio de reprodução e preservação do status quo.

Além do tripé de ensino, pesquisa e extensão, outro elemento é crucial para problematizar a relação complexa na missão universitária. Por um lado, a universidade é geradora e criadora de conhecimento, mas também conserva uma herança cognitiva, atualizando-a e transmitindo-a. Isso caracteriza sua missão transgeracional e transnacional que, "partindo do presente, vai do passado para o futuro." (MORIN, 2016, p. 81) Dessa forma, há uma complexidade entre os níveis de resistência e adaptação, complementares e antagônicos, que emergem neste século XXI: a formação para a vida, onde a reflexão faz parte inseparável da vida e nos coloca diante de nossas limitações científicas e pragmáticas.

Reafirma-se a necessidade de se pensar os diversos espaços formativos, as escolas e as universidades como auxiliares na formação de pessoas e cidadãos capazes de expandir o viver

e o conhecimento pertinente em relação à compreensão das complexidades humanas, históricas e planetárias. A partir de seus erros e ilusões, culmina na urgente reforma de mentalidades e suas estruturas que reforçam a incompreensão de si, no convívio com outros saberes e no desenvolvimento de mentalidades mais amplas, superando obstáculos como o egocentrismo, o racismo, os desprezos, as competições ferozes, a arrogância e o autoengano. Somos convidados/as a pensar em que medida esse processo afeta e afetará a pesquisa, o ensino e a extensão universitária, onde há a emergência dos riscos e das potencialidades da universidade, além de ser um espaço de treinamento e instrumentalização, a partir de uma postura epistemológica aberta à complexidade do mundo. É neste cenário de disputa e defesa da universidade pública, comprometida com a formação, o ensino, a pesquisa e a extensão, que o dispositivo Ateliê Filosófico emerge como uma prática potencializadora da autonomia, inventividade, construção, análise cognitiva, transdução e difusão de conhecimento.

## 5.2 INSPIRAÇÕES FILOSÓFICAS E EPISTEMOLÓGICAS TRANSDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

A formação é um fenômeno complexo que evidencia a existencialidade humana. Embora seja direcionada a uma perspectiva específica, é ambígua, com possibilidades, dinâmicas e movimentos variados, aberta à orientação de valores e perspectivas. A formação precede a relação institucional com qualquer agência (pública ou privada), cujo objetivo principal é a prática teórico-formativa. A perspectiva transdisciplinar como inspiração filosófica, epistemológica e metodológica, na formação pressupõe o desenvolvimento integral interno do sujeito, este compreendido em sua ontologia complexa, interdependente em relação ao objeto e aos níveis de percepção dos sujeitos.

A formação sendo processo contínuo, começa antes da entrada em um curso de licenciatura e deve continuar após sua conclusão (NÓVOA, 2019). Discutir formação do ponto de vista transdisciplinar é compreender as artesanias polilógicas como categoria epistemológica na construção do conhecimento e da aprendizagem filosófica. Esse processo provoca mudanças internas, de aprendizado de si, de reflexão sobre si mesmo/a, sobre o conhecimento e interação com os/as outros/as. É possível falarmos sobre formação e processos formativos apenas a partir de sujeitos situados/as em suas existencialidades contextualizadas e compartilhadas, movidos



pelas interlógicas na manifestação das artesanias polilógicas e, portanto, em experiências subjetivas, sem estabelecer a supremacia do subjetivismo sobre o objetivismo.

Toda concepção de formação acarreta a arquitetura de um currículo, de seu conteúdo, as bases e concepções nas diversas estratégias, metodologias e modelos que norteiam a formação de professores/as. No entanto, segundo Arroyo (2015), a formação supõe um conhecimento referencial anterior, implícito ou explícito, sobre a compreensão do ser humano a ser educado/a, o que levanta questões sobre a educabilidade em tempos de descrença na pedagogia, na escola e na docência. É necessário defendermos a educação e a formação de professores/as contrárias às lógicas de desempenho e lucro, tão enfatizadas pelo sistema neoliberal, que visa organizar o modo de vida globalizado e tratar o ser humano como um capital humano a ser apropriado por um mecanismo de adaptação. Além disso, como bem enfatizou Paulo Freire (2014) ninguém forma ninguém, nós nos formamos, haja vista são as mediações vivenciadas no mundo que se voltam para nós, não como mero espontaneísmos, mas como relações experienciais. Neste sentido, assumimos a compreensão do fenômeno da formação a partir de uma perspectiva polilógica, de compromisso político e poliético, tomando como inspiração uma opção filosófica, epistemológica, curricular e estética, aberta à compreensão da complexidade dos processos formativos.

Christian Laval (2019) em sua obra *A Escola Não é uma Empresa* argumenta com precisão que a escola e a universidade estão sendo pressionadas pelo neoliberalismo a passar por um processo de "modernização", caracterizado por "reformismo" e "eficiência". O autor destaca que a pressão neoliberal cria instrumentos de adaptabilidade nas instituições, inserindo-as no jogo da concorrência generalizada, bem como submissão e reprodução que mantêm e perpetuam essa situação. A monopolização do discurso e a dinâmica reformadora pela ideologia neoliberal fazem da escola e da universidade bens essencialmente privados, e instrumentos do bem-estar social. Segundo Laval, "não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade." (2019, p. 17)

De acordo com Laval (2019), as instituições destinadas à formação limitam-se a fornecer mão de obra (capital humano) às empresas. Dessa forma, a escola e a universidade vivem uma crise crônica de legitimidade, tanto pelas críticas sociológicas e políticas que apontam para processos excludentes e autoritários de submissão a um sistema estabelecido, quanto pelas críticas liberais que atacam a ineficiência das instituições em relação ao desemprego e à inovação.

Além disso, ao refletirmos sobre a questão da formação, não é difícil imaginarmos algum tipo de ideal de profissional que buscamos formar, ao mesmo tempo em que observamos situações de seres humanos sendo negados/as o direito à própria humanidade. Isso significa ser preciso voltarmos a questão da especificidade do humano no debate pedagógico, resistindo às medidas regulatórias que se preocupam apenas com a concorrência e o desempenho (CHARLOT, 2020). Considerando que toda educação e toda formação (re)produzem um determinado conceito de ser humano e de suas relações com o mundo, a formação de professores/as é, portanto, um problema filosófico (ARAÚJO, 2017). Trata-se de uma atitude tomada diante da realidade que se apresenta e se impõe objetivamente e, como tal, é assumida subjetivamente. Diante de uma sociedade estruturada na mercadorização da existência que redefine o "homem como essencialmente econômico e o indivíduo essencialmente privado" (LAVAL, 2019, p. 67), qual tipo de humano a sociedade está educando?<sup>39</sup>

Evitamos perspectivas que enfatizam uma natureza humana dotada de atributos ao se problematizar a especificidade do humano ou a compreensão da humanidade. Essa ideia acaba generalizando características que todas todos os seres humanos possuiriam, quando na verdade a especificidade do humano é vista em suas formas particulares. Não seria adequado pensar na especificidade do humano apenas a partir da antropologia filosófica, já que há também a antropologia histórica e cultural que consideram as formas históricas particulares no tempo e espaço ao forjar humanidades, ou seja, a diversidade de formas de habitar o mundo. Além disso, seria perigoso produzir um debate exaustivo ou incipiente diante de fontes não tratadas ou deixadas de fora na discussão. Jean Schaeffer (2007) aponta uma crítica importante à antropologia filosófica, argumentando que ela apresenta um "dualismo ontológico" ou "ruptura ôntica" ao pensar a relação dos seres humanos e outras formas de vida a partir do duplo corpo e espírito. No entanto, Schaeffer não aceita qualquer tipo de especificidade do humano, defendendo a definição de sapiens como espécie biológica, excluída de qualquer exceção ontológica, social e cultural.

Em *Cartas sobre o Humanismo*, Heidegger argumenta que o humanismo tem limitado o humano, fechando-o em si mesmo. É necessário pensar o ser humano de forma diferente, não mais a partir de uma perspectiva técnica, mas a partir da abertura ao sentido do ser. O

---

<sup>39</sup> As reflexões elaboradas por Laval (2019) coincidem com as reflexões apresentadas por Mbembe (2013) na obra "Crítica da razão negra". Mbembe realiza uma análise intensa da história atual, utilizando a teoria da necropolítica, alegando que o plano de colonização transforma os corpos escravizados em instrumentos e mercadorias. Conforme ele afirma, aqueles considerados incapazes de produção são exterminados ou descartados. Dessa forma, Mbembe destaca que o projeto neoliberal é, na verdade, uma reedição da escravidão negra, já que despoja a humanidade dos corpos africanos e afrodescendentes, transformando-os em máquinas de produção.

humanismo, segundo o autor, degastou a questão do ser. Para evitar mal-entendidos, Heidegger se opõe a uma interpretação metafísica que parte de uma natureza imutável e determinante do ser humano.

Esta oposição ao humanismo histórico não significa que seja necessário abraçar o inumano e prejudicar a dignidade humana. Há uma oposição ao pensar o ser humano com base em uma identidade fixa, ideias, natureza, história e mundo. Todos os humanismos, de acordo com Heidegger, remontam a fundamentos metafísicos ou acabam por se tornar a base de uma metafísica. O autor busca enfatizar a *humanitas* (humanidade) do ser humano, oposto a modelos essencialistas que “reduzem o ser humano a algo manipulável e o colocam preso a uma visão objetivadora do mundo.” (HEIDEGGER, 1995, p. 50)

Pensar o ser humano no mundo, o ser esquecido pela tradição e objetificado, é buscar uma relação mais livre de todas as perspectivas de determinações existenciais no modo como o mundo é experienciado e compreendido. Heidegger, ao pensar o ser, não estabelece uma verdade alternativa, mas sim uma relação radical e livre do ser humano com sua abertura para o ser de tudo o que é e pode ser, a partir de seu próprio acontecer no mundo. Em Heidegger o humano é pensado a partir da referência do *Dasein* (*ser aí*, a presença). O *dasein* é a manifestação dos *entes*, é compreendido como o espaço de abertura e articulação para a verdade do ser. É o pensamento do ser que nos convoca a estarmos atentos a um mundo como um evento histórico fugidio do controle humano e, ao mesmo tempo, sofre as consequências das ações humanas. Pensar inspirado por Heidegger é retomar um modo de linguagem originário do ser, como possibilidade de abertura ao sentido próprio do ser, em seu acontecer no mundo, um pensamento sensível como destino do ser em sua diferença e máxima potência de existência singular. Também é um pensar de modo outro e em linguagem de si, próprio e apropriado, conforme Galeffi (2017) utiliza *sioumu* no lugar do *Dasein* Heideggeriano. Conforme já sinalizado, o *sioumu* ou *sioutromundo* é voltar a atenção às coisas mesmas, a Si, ao Outro e ao Mundo. Nesta perspectiva galeffiana, a verdade ou o que supõe-se ser “verdade” é sempre um acontecimento relacional da diferença, ou seja, é a abertura ao sentido de atitude aprendente radical no mundo da vida vivente.

Pensamos a educação e a formação de professores/as a partir de uma perspectiva epistemológica ampla, relacionada ao processo de construção do conhecimento, da aprendizagem e conseqüentemente em relação aos diálogos que cada um/a pode estabelecer com a própria vida vivente. Assim, a formação de professores/as é abordada sob a perspectiva do/a aprendente, de *sioumu*, considerando a experiência e os processos de aprendizagem

integrada. Autores/as como La Torre (2018), Moraes (2015), Macedo (2014, 2010), Danis Bois e Didier Autry (2007), Nicolescu, (2019), Josso (2007, 2004), e Bolsanello (2005) são referências para a compreensão das dinâmicas envolvidas no processo de formação, levando em conta aspectos psicossomáticos, socioculturais e transdisciplinares. A formação é entendida como um fenômeno experiencial, permeado por questões pedagógicas, jurídicas, econômicas, políticas, culturais, éticas, estéticas e eróticas. De acordo com Macedo (2014), a formação é influenciada por uma diversidade de fatores, e é por meio da experiência dos sujeitos que a formação pode ser compreendida e desenvolvida.

Macedo (2014) compreende a formação como expressão do processo formacional, direcionando a atenção para a importância de falar em formativo quando se refere a uma experiência irreduzível e intransponível de conhecimento, onde os processos de aprendizagem estão acontecendo e sendo referenciados pelos próprios sujeitos envolvidos na experiência e seus grupos, como vigilantes de seus processos de aprendizagem. O formativo é sempre avaliado por alguém e está referenciado nas perspectivas socioculturais. Desta forma, a formação é compreendida a partir da perspectiva do sujeito aprendente, enquanto as condições que possibilitam a emergência da formação são passíveis de explicações e objetificações, pois são modelos propostos e explicativos que carregam pretensões na luta por legitimidade de significados.

A formação de uma pessoa, quando torna-se sujeito de seu próprio processo formativo, requer a desconstrução, autorização e apropriação de modos de existir, planejar e agir no mundo. Isso envolve uma aceitação amorosa do processo de aprendizado de si, pois a relação entre o ser e a realidade é complexa e baseada em processos auto-organizados. Conforme Macedo (2010), o processo de formação implica na descoberta de si mesmo/a em termos de possibilidades específicas para dar sentido à vida como sujeito aprendente. É importante ter em mente que, dependendo da relação estabelecida como base, a formação pode revelar modos perversos e excludentes.

De acordo com Saturnino de La Torre (2018), a dinâmica relacional que ocorre tanto dentro como fora de cada pessoa expressa a ecologia dos reflexos das circunstâncias das vibrações energéticas das emoções e fluem de acordo com a territorialização dos sujeitos. Esse processo aciona a ativação de diferentes níveis fisiológicos, causando mudanças, sejam elas, de ordem química, energética, neural e estrutural, na forma como a vida é organizada. A maioria das vezes, há consciência desses campos vibracionais que impulsiona a ação e a interação de cada pessoa, o que articula a maneira como pensam, raciocinam, sentem e expressam-se.

Segundo La Torre (2018), o pensamento ecossistêmico é fundamental para entender o processo de formação do sujeito. Esta abordagem reconhece o/a aprendente/a em formação como um sistema vivo, autocriador e autoconstrutor, participante de um contexto social e histórico, onde o indivíduo e o contexto são inseparáveis - assim como a Teoriação Polilógica. O *sentipensar* desenvolvido por Saturnino de la Torre (2018), busca resgatar a vida no ambiente educacional e de formação, criando condições para aprendizagens saudáveis, que permitam o florescimento da sensibilidade, criatividade, cooperação e amorosidade. A formação, assim, vai além do desenvolvimento de competências, habilidades e inteligência, mas envolve também a escuta dos sentimentos e a abertura do coração, contribuindo a aliança entre “o racional e o intuitivo, o contemplativo e o empírico.” (LA TORRE, 2018, p. 75)

Desse modo, o *sentipensar* no contexto da formação de professores/as e o processo de aprendizagem filosófica pode ser estimulado por meio de sensações multissensoriais ou intuitivas, onde diferentes formas de pensamento, imaginação e sensações se integram para compor uma conversação e discussão em grupo. Conforme Muniz Sodré (2002) o sentir é o modo de existência que abrange a totalidade simultânea das coisas e dos seres, sendo o corpo humano a compreensão fundamental do mundo. O sentir e o pensar são unidos no mesmo ato, onde ambas as polaridades complementares exigem a compreensão do ser humano em sua integralidade. A relação com o corpo é crucial para o processo de afirmação da presença do humano no e com o mundo em sua formação e conscientização como *sioumu*.

Pensar a formação de professores/as como experiência sensível e aprendente exige o *sentipensar*, que promove o contato da pessoa consigo mesma e com outras pessoas. Segundo Moraes e Torre (2018), a aliança entre o racional e o intuitivo, o contemplativo e o empírico, é importante para aprendizagens emocionais e mentalmente saudáveis. Neste sentido, a “escuta dos sentimentos” e a “abertura do coração” são fundamentais para a formação e desenvolvimento do ser humano.

Conforme já sinalizado, o contato do sujeito consigo mesmo/a e com o outro no processo de formação ocorre por meio da noção de corpo Sensível, que se relaciona com a integração ao meio ambiente, à consciência e ao biológico. Desse modo, compreendemos a formação de professores/as conectada a processos de ensino-aprendizagem transdimensionais nos diferentes níveis de realidade gnosiológicos e ontológicos que constituem a nossa identidade. A formação transdisciplinar aflora no decurso dessa nova era em contraponto a visão antropocêntrica que tem levado a exaustão da nossa Terra-Pátria.

A perspectiva transdisciplinar rompe com as fronteiras das disciplinas e áreas de conhecimento sem tantas ambivalências e contradições advindas do dualismo operante dos paradigmas que não reconhecem os diferentes níveis de materialidade do objeto. Nicolescu (2019) amplia a noção de transdisciplinaridade (que está ‘entre’, ‘através’ e ‘além’ das disciplinas) ao articular três categorias importantes, a saber: *nível de realidade, complexidade e lógica do terceiro incluído*. É compreensão articuladora que ao integrar nos ajuda na compreensão dos fenômenos voltados a construção/difusão/criatividade e aprendizagem do conhecimento e a espiritualidade, transcendendo os limites disciplinares.

Voltada para os processos educacionais e pedagógicos, mais propriamente a formação de professores/as, a transdisciplinaridade “reintroduz e reafirma uma nova epistemologia do sujeito e da subjetividade humana” (MORAES, 2015, p. 93). Desse modo, o conhecimento não se limita ao plano das disciplinas, mas abre-se para a compreensão consciência integradora dos saberes não acadêmicos, às histórias de vida, as tradições, as vivências, o imaginário, a espiritualidade, a intuição, as emoções, os mistérios e a vida. Pensar concepções de programas/e/ou cursos de formação, a partir da transdisciplinaridade, é está em processo de construção, sempre em estado de abertura atenta as emergências dos contextos e dos sujeitos que o compõem, bem como os processos de desconstrução e reconstrução permanente. Conforme Moraes (2019, p. 147), em termos mais concretos, destacamos a ocorrência de alguns aspectos importantes na elucidação da transdisciplinaridade em materialidade no campo da formação, a saber:

- *A realidade não possui mapa fixo*, ou seja, tudo está sendo e se transformando incessantemente, desse modo, a transdisciplinaridade reconhece a incompletude do conhecimento de conhecer e apreender a realidade;
- *Desenvolvimento humano integral*. É necessário compreendermos a multidimensionalidade humana complexa e multirreferencial, pois, somos constituídos a partir de uma *ontológica complexa* de diferentes capacidades cognitivas (emocionais e espirituais) e relações sociais abarcando o contexto sócio-histórico em que vivemos;
- *Pensamento ecologizado*. O pensar transdisciplinar na educação nos permite desenvolver uma consciência relacional, dialógica e integradora. É o pensamento ecologizado que permite a reconexão do saber científico com a sabedoria humana, rompendo o paradigma da disjunção, da fragmentação e da separatividade, pois tudo é entretecido e dialógico.

- *Complexidade da condição humana*, nos alerta para a perspectiva da complexidade de Edgar Morin (2015b,) ao enfatizar nossa tríplice natureza: biológica, psicológica (individual) e social. Também elucida a compreensão do fenômeno da aprendizagem a partir do conceito “aprendizagem integrada” desenvolvida por Torre (1998), implicando a integração do espírito e corpo em simbiose e conexão (sentir-conhecer-fazer-pensar-agir);
- *Corpo, emoções e sentimentos*. É preciso atentarmos para o contexto presente no ambiente do ensino e da aprendizagem em relação à manifestação das emoções e dos sentimentos, uma vez que a presença destes emergem de ações corporificadas. Em outras palavras, é a biopsicossociogênese do conhecimento humano e da aprendizagem inseparáveis de nossas percepções e do próprio processo de construção do conhecimento.

Neste sentido, articulamos a perspectiva transdisciplinar à Educação Somática enfatizada por Bois, Autry (2008) e Bolsanello (2005) como processo construído a partir da pesquisa experiencial, onde a experiência corpórea (corpo-vivente) é central na forma como as pessoas reagem às suas sensações e percebem o mundo a partir das possibilidades e limitações de seus corpos. A abordagem somática difere de outras abordagens comuns, pois a própria concepção de corpo na Educação Somática leva em consideração as diferenças corporais dos sujeitos, respeitando e mantendo sua espontaneidade no modo como cada um executa e vivencia seu movimento. Conforme Bois e Autry (2008), é comum observar práticas da Educação Somática voltadas para diversos contextos relacionados à saúde ou a terapias focadas na doença, na patologia e na sintomatologia corporal, mas ela também atua e inspira aplicações voltadas para a arte, a educação e o crescimento humano em sua capacidade de sentir e se auto-organizar frente aos acontecimentos da vida.

A Educação Somática é suporte de inspiração prático-compreensivo da relação do corpo com o desenvolvimento da percepção dos estudantes e integradora do desenvolvimento da aprendizagem filosófica como atitude aprendente radical. Por exemplo, ao realizar técnicas corporais de relaxamento no Ateliê Filosófico, os/as estudantes/as não são levados/as a tomar como padrão uma determinada postura para trabalhar a respiração ou o relaxamento. Pelo contrário, são incentivados a encontrar, em sua execução de movimentos e integração ao ambiente, a melhor forma ou postura que lhes traz uma experiência confortável e condizente com seu movimento interno. Diante do exposto, cabe efetuar alguns questionamentos em relação à formação de professores/as voltada para a aprendizagem filosófica: o que significa

aprender como experiência existencial e como a experiência do corpo Sensível participa do aprendizado de si?

A Educação Somática enfoca o processo de aprendizagem percorrido por cada indivíduo em sua singularidade, considerando a forma como aprende, sendo o processo de se tornar mais importante do que o produto como objetivo final. Sendo assim, a formação de professores/as é compreendida a partir da perspectiva das pessoas que vivenciam a experiência imediata de si mesmas, no despertar de sua sensibilidade e da unidade específica de seus corpos, quando são afetadas e, também, no modo como são tocadas por sua própria experiência, proporcionando-lhes sentimento de existência. Segundo Bolsanello (2008), é com o corpo que conhecemos a nós mesmos, a partir de suas movimentações, simples ou complexas, que visam à manutenção e realização de nossas necessidades vitais.

Josso (2002) é precursora na abordagem que considera a formação como experiência existencial e propõe uma mudança de perspectiva, “virando do avesso as ciências humanas e seus registros.” (JOSSO, 2002, p. 28) A autora parte do ponto de vista do aprendente para investigar os processos de formação em diferentes áreas, como psicologia, sociologia, economia, política, estética, cultura e espiritualidade. Josso (2010) distingue a aprendizagem pela experiência e a experiência existencial na evolução do indivíduo. A experiência existencial é uma atitude compreensiva de sentidos que provoca transformações profundas no ser, enquanto a aprendizagem pela experiência é caracterizada por pequenas mudanças menos significativas na estrutura geral do ser. A autora realiza uma reflexão antropológica, ontológica e axiológica sobre a formação com base em sua metodologia e trabalho formativo com histórias de vida. Embora a nossa pesquisa não utilizou-se das histórias de vida e da escrita autobiográfica como metodologia, destacamos a reflexão de Josso sobre a formação como possibilidade de pensar o sujeito em contato com sua interioridade e exterioridade.

Josso (2007) apresenta uma abordagem relevante para nosso estudo, reintroduzindo dimensões muitas vezes esquecidas nos itinerários da vida e do conhecimento, onde o corpo é o “suporte” das experiências humanas. O ser-em-formação caminha para si mesmo, expressando sua existencialidade no tempo presente, nas opções, representações e projeções, processo dinâmico que estrutura o processo de formação. O Ser-professor/a é entendido como Ser-Pessoa que conecta a subjetividade e individualidade, em unidade com o corpo e a experiência do Sensível, entre a determinação interior e a ação.

Assim, apropriamos das dimensões do ser-no-mundo do sujeito aprendente, desenvolvido por Josso, e articulamos à noção de ser das artesanias polilógicas das sinergias



em dimensões antropológicas, sócio-históricas, psicológicas, psicossomáticas e espirituais conforme já apresentadas no segundo capítulo desta tese. O existir histórico e social do ser humano está circunscrito a rede de dimensões que engendra o ser-no-mundo. De acordo com Morin (2002), biologicamente o ser humano está conectado aos seus ancestrais e antepassados, bem como, a herança genética que os condiciona e determina como seres pertencentes a uma espécie específica. A condição humana é essencialmente polifônica, ancorada na “unidade aberta e incompleta dessa condição biológica, física, individual, terrestre, ritualística, mitológica, social, errante e incerta, prosaica e poética.” (MORIN, 2002, p. 58)

### 5.3 O QUE PRETENDE O ATELIÊ FILOSÓFICO COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO TRANSDISCIPLINAR?

O Ateliê Filosófico, como dispositivo de formação transdisciplinar, apresenta itinerários resultantes de uma jornada docente na área da análise cognitiva no ensinar-aprender filosofia provocando o instituído, em caminho de outras possibilidades com o ensino e aprendizagem de filosofia. Isso ocorre em contraponto ao regime disciplinar da educação formal moderna e contemporânea. Nesta perspectiva, a filosofia abordada é parte de um processo profundo de reflexão sobre a própria ação pedagógica transformadora. O Ateliê Filosófico nasce como inventividade, uma disposição encarnada que se concretiza como projeto de extensão, materializa-se num *design cognitivo* visando estimular o desenvolvimento da aprendizagem filosófica na formação de professores/as, utilizando-se de oficinas de filosofia conectadas a práticas de meditação. Tudo isso é realizado em sintonia com o processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o meio ambiente do mundo vivente. Esta é uma perspectiva formativa baseada na prática pedagógica que enfatiza a importância de aprender filosofia a partir da experimentação e da criação de novos significados enraizados na vida-trajetória dos/as estudantes.

Em contraponto ao ensino de filosofia limitada ao mundo acadêmico, o Ateliê Filosófico valoriza as experiências e os conhecimentos dos/as estudantes, promovendo o desenvolvimento de professores/as críticos/as, responsáveis e participativos/as, questionadores/as e críticos/as de suas próprias condições de existência. É por meio do sentir, pensar e agir na realidade, na

formação de professores/as, que os/as estudantes em formação poderão experimentar e dialogar com novas formas de aprender filosofia<sup>40</sup>.

O Ateliê como dispositivo formacional, com ênfase na dimensão filosófica transdisciplinar, é compreendido como espaço de possibilidades, de criatividade e autonomia. A origem do termo ateliê vem do francês *atelier* e significa lugar de criação, de trabalho de artesãos/ãs onde se pode manipular, experimentar e produzir algum tipo de arte. Desta forma, a escolha da ênfase em "ateliê" em conjunto com a dimensão filosófica remete a um processo também de criação de mundos novos para além da repetição abrindo espaço para a diferença. A dimensão filosófica é fundamental para a demarcação e agenciamento no âmbito da atitude fundante como campo de aprendizagem de si e com outros.

A pesquisadora Christine Delory-Momberger desenvolveu uma metodologia de pesquisa (auto)biográfica, intitulada Ateliê Biográfico de Projetos (ABP), cuja centralidade é a reflexão sobre as histórias de vida dos sujeitos aprendentes, sendo a experiência formadora baseada na narrativa dos mesmos. Em geral, o ABP centra-se na possibilidade de criar condições para que possa emergir o projeto pessoal de cada indivíduo em formação, e pode ser aplicado em diferentes contextos profissionais (DELORY-MOMBERGER, 2006).

O Ateliê Filosófico não se concentra nas narrativas autobiográficas, embora os/as participantes em muitos momentos articulam processos ou situações mobilizadas a partir de suas histórias pessoais. O objetivo principal é extrair a força atitudinal do sentido produzido e amplificado na disposição que oferece ao educador a condição de expressar sua singularidade autopoietica. Assim, a experiência filosófica no Ateliê Filosófico enfatiza a vivência como um valor intrínseco e imediato que precede qualquer elaboração analítica. A vivência é imediata, impulsiva e inconsciente, enquanto a análise, a reflexão lógica ocorre posteriormente. De acordo com Viesenteiner (2013), a etimologia da palavra "vivência" na língua alemã *Erlebnis* é a condição de possibilidade da *Erfahrung*, a experiência. A comunicação por meio de signos linguísticos passa a ser uma experiência e não mais uma vivência, pois a vivência não pode ser racionalizada.

A expressão grega de *páthos*, que significa "não racional" ou "estranhamento", e o espanto (*tó thaumázein*) frente ao mundo vivido estão presentes na vida. A vivência é compreendida como *páthos* e volta-se à presença individual imediata de um conteúdo obstruído

---

<sup>40</sup> Na expressão "experiência ecoformativa" enfatizamos processos de formação constituído por inter-relações dinâmicas e complexas nas diferentes dimensões do ser. Isto, porém, não se resume a um aspecto técnico-profissional-acadêmico, mas aberto e em dialogia com toda possível coexistência relacional (físico, biológico, social, cultural, psíquico e espiritual).

de determinações racionais. Além disso, a atitude de se espantar, de se colocar diante da própria ignorância, é permeada também por admiração. De acordo com Chauí (2002), a admiração, que advém de um primeiro momento de espanto, direciona o olhar para algo, levando à contemplação, à observação e à tentativa de compreensão. Chauí (2002), destaca na teoria aristotélica o espanto admirativo como a fonte inicial do conhecimento. Isso se baseia em um duplo espanto. Em primeiro lugar, a capacidade de surpresa do ser humano diante do mundo é determinada por sua interioridade, o que leva à compreensão da própria ignorância. Além disso, há um desejo de escapar deste estado de incerteza, o que é estimulado por aporias ou estímulos que parecem incompreendidos ou enigmáticos.

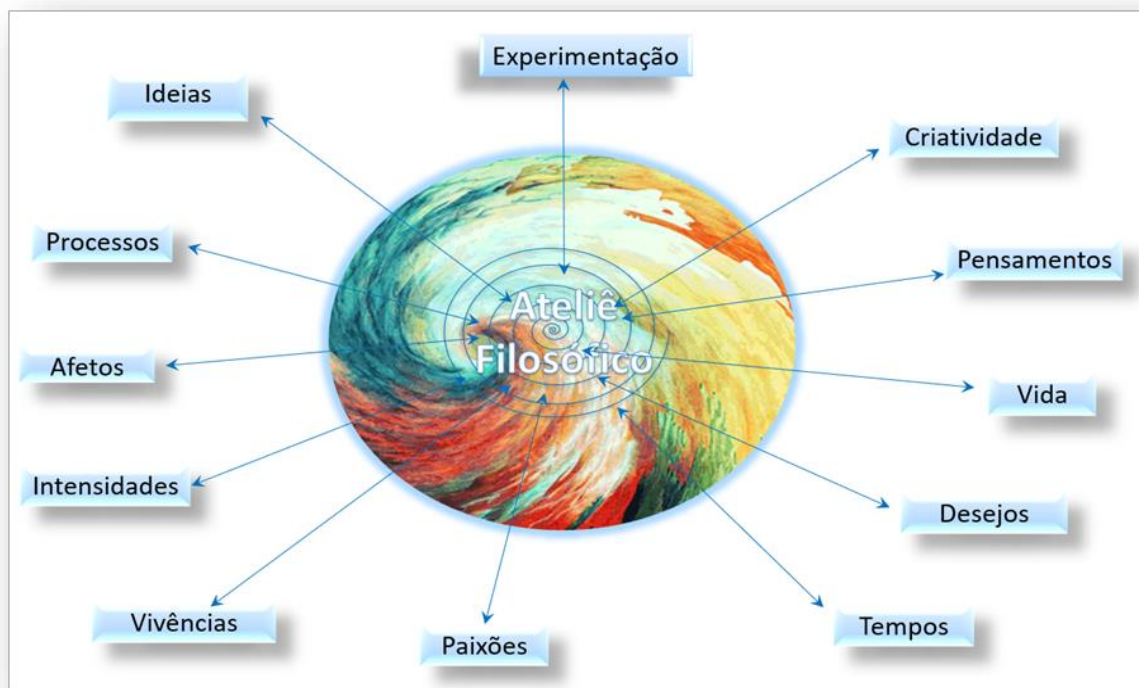
Como seres relacionais e permeados de emoções, caminhamos por este mundo fixando e compartilhando conhecimentos racionais, a fim de tornar consciente e compreensível o que experimentamos. A linguagem é a tentativa de revelar a vivência de quem fala, expressando-se através de um mundo metafórico, da "linguagem figurada", inventiva e limitante. Segundo Galeffi (2017), a linguagem é uma forma ampla de sentido e presente em todo ser humano, sem ser um privilégio apenas de alguns. Desse modo, a linguagem não é privilégio de alguns e nenhum pensamento é privado.

A vivência é fonte de atitude orgânica visceral que permite profunda conexão com o indivíduo. A prática meditativa, a contemplação artística, o estímulo prazeroso e os exercícios de respiração, por exemplo, o páthos pode se fazer presente. É esse aspecto que o Ateliê Filosófico busca potencializar em sua metodologia que vai desenhando-se em seu acontecer movimentos de transdução e difusão do conhecimento filosófico para a comunidade ampliada. Evidencia-se o aprendizado radical e fundamental da filosofia de aprender a ser, em conformidade com a necessidade de uma prática filosófica mais compreensiva e vivencial, no qual os/as participantes-estudantes lançam-se à procura de si em seus aprendizados de ser-sendo.

No contexto do Ateliê Filosófico, compreende-se que a educação é um processo intrínseco ao ser humano e, na arte de viver, “aprender a libertar a mente da escravidão psicológica das próprias experiências condicionadas é fundamental.” (SOARES, 2007, p. 125) Considerando que o sujeito-educando/a se faz “sendo” em seu domínio existencial, é inegável que ele se encontra em seu nível de realidade e é interpenetrado pelo nível perceptível correspondente. É necessária percepção atenta a elementos imprescindíveis para ressignificar conhecimentos filosóficos, científicos e técnicos visando a transformação de professores/as e incorporar uma atitude filosófica como processo implicado (MARQUES, 2019).

A perspectiva do sentipensar é enfatizada pelo Ateliê Filosófico como central na práxis educativa. O sentipensar representa desafios ao processo implicado e tensionado na construção, compreensão e cultivo integral do ser humano, levando em conta a sua inteireza multidimensional nas dimensões cósmica, biológica, cultural, social, psicológica e espiritual. A abordagem se baseia no pensamento ecossistêmico (MORAES E TORRES, 2018), que reconhece a complexidade, a transdisciplinaridade da realidade, considerando os diferentes níveis fenomenológicos e os processos auto-organizadores presentes na natureza e nas interrelações entre os acontecimentos, os padrões de mudanças e a visão conjuntural. O sentipensar, perspectivado no pensamento ecossistêmico, valoriza as dimensões ecológicas, relacionais, sistêmicas e a dimensão emocional, potencializando a sensibilidade, criatividade, amorosidade e cooperação nos espaços de vivência. Esse processo envolve a integração dos aspectos afetivos e cognitivos, incluindo a racionalização, a imaginação, os pensamentos e as emoções. O ateliê representa uma constelação de sentimentos, intensidades e experimentações que são sintetizadas na provisoriedade de significantes expressas na Figura 10:

**Figura 10** - Universo de significados que caracterizam o Ateliê Filosófico



**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador.

A figura 10 foi elaborada posterior à realização das oficinas no Ateliê Filosófico, como parte de um processo autoavaliativo, no final de 2019. Ao final das atividades, os/as estudantes foram convidados a destacar três palavras ou sentimentos que melhor definissem sua experiência. Entre os sentimentos ressaltados, estão a criatividade, os afetos, as paixões, as experimentações, os processos, os desejos, as vivências, a partilha de ideias e pensamentos, os tempos, as intensidades e a vida. Estes significados constituem o universo de significantes que ilustram o sistema transenergético e axiológico do Ateliê Filosófico, tal como percebido pelos/as estudantes.

O universo de significados revela a relação estabelecida pelos participantes com sua experiência perceptiva, tanto do ponto de vista cognitivo quanto afetivo, e apresenta semelhanças em sua intimidade com os outros numa espécie de evidencia interior. Nesta perspectiva, o Ateliê Filosófico, integrado com a abordagem do sentipensar, valoriza a natureza multidimensional do ser humano aprendente e enfatiza a integração entre o racional e o intuitivo, o contemplativo e o empírico, assim como sua natureza biopsicossociocultural. Neste contexto, o aprendiz é reconhecido como uma entidade dinâmica, autocriativa, autoconstrutora, afetiva e transcendente, integrado ao contexto histórico e social (TORRE, 2018; 2001).

Com base nas vivências colocadas a serviço da aprendizagem e de processos de construção do conhecimento contextualizado, o Ateliê Filosófico tem como pilares teóricos: a perspectiva da Teoriação Polilógica (GALEFFI, 2001, 2017); a pedagogia do autoconhecimento (SOARES, 2007); o pensamento ecossistêmico (MORAES, 2004) que se alinha com a abordagem transdisciplinar (NICOLESCU, 1999) e a perspectiva de formação do ponto de vista do aprendente (JOSSO, 2004). Estes pilares impulsionam a proposta do Ateliê Filosófico, ao tecer uma práxis filosófica que está implicada com a vida, a sensibilidade, os afetos e a inventividade, temas que ainda são vistos na academia como não-filosóficos.

Segundo Morin (2000), o ser humano é simultaneamente cósmico e planetário, possuindo cérebro e espírito. A multirreferencialidade permite diferentes perspectivas e não exclui a distinção entre elas, mas ao invés disso, permite a comunicação e a interpretação simultânea na pluralidade de significados e sistemas de referência, dependentes dos contextos e situações dos indivíduos. A Teoria Polilógica, ao compreender o ser humano como multidimensional, destaca a importância do desenvolvimento de uma consciência transdisciplinar integrada ao pensar ecologizado. A pedagogia do autoconhecimento, direcionada para o aprendizado de si, concentra-se no momento presente, o estado de atenção ao instante e no desenvolvimento humano, em seu acontecer existencial.

No Ateliê Filosófico, as emoções e sentimentos são considerados importantes no ambiente no ambiente relacional da vida-formação, ajudando a definir o significado das ações e reconectando as diversas dimensões da vida humana (MORAES, 2018). Assim, o/a aprendiz é o centro da atividade no Ateliê, enfatizando uma existencialidade sempre em construção e buscando experimentar processos existenciais e formativos implicados na aprendizagem filosófica crítica e ética na compreensão *sioumundo*.

A Figura 11 compõe um quadro geral compreensivo do Ateliê Filosófico, em sua representação simbólica, que serve como referência para o envolvimento de uma práxis pedagógica, experimentada de forma vivenciada, sem se reduzir-se a nenhuma idealidade:

**Figura 11 - Síntese compreensiva do Ateliê Filosófico**



**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador.

Ao examinar cuidadosamente a representação imagética apresentada na Figura 11, é possível inferir da forma geométrica, aparentemente simples e sem intenções, na verdade, representa o cubo de Metraton. Esta forma geométrica é composta por círculos tangentes e congruentes e linhas que formam sólidos platônicos como o tetraedro, o cubo, o dodecaedro e o icosaedro, trazendo consigo sentidos matemáticos e significados simbólicos sagrados, presentes em diversas culturas, como os povos indígenas, os chineses, os africanos, entre outros, que buscam explicar os padrões sociocosmológicos da vida vivente. Além disso, o cubo de Metraton é a manifestação do sendo a partir da posicionalidade ocupada por um observador que captura a forma que lhe é perceptível. Na representação do Ateliê Filosófico, a imagética é capturada em sua abertura plasmática, onde o centro do cubo é o movimento que convida à abertura consciente de um trabalho interno. A semelhança é a abertura "para", é pôr-se em "processo de", nunca tem a ver com assimetrias como elemento de exclusão. O objetivo desta disposição é fomentar o exercício da potência aprendente de cada indivíduo, uma vez que muitos estão velados/as ou adormecidos/as por camadas eufóricas de um futuro de fruição imediata (LIPOVETSKY, 2004, p. 61).

O exercício da atitude filosófica estimula o florescimento de empreendimento paciente. É importante desnaturalizar as sensibilidades veladas pelo imediatismo dos tempos contemporâneos em que vivemos. Desnaturalizar sensibilidades significa trazer à tona, nos processos pedagógicos e sociais, a capacidade de se espantar e deixar-se ser impulsionado pelo estado de *páthos*, em vez de se conformar com a generalização e normatização da opinião irrefletida, e assim, avançar numa dialogicidade polilógica pensante. Caminhar em direção à dialogicidade pensante significa permitir um modo acolhedor de sentir e pensar, não apenas dos processos racionais, mas também da intuição, dos sentimentos e das emoções na relação compartilhada com outros pensantes e pensares, sem priorizar posições predeterminadas. Neste âmbito relacional, há uma colaboração compartilhada de conhecimentos comuns.

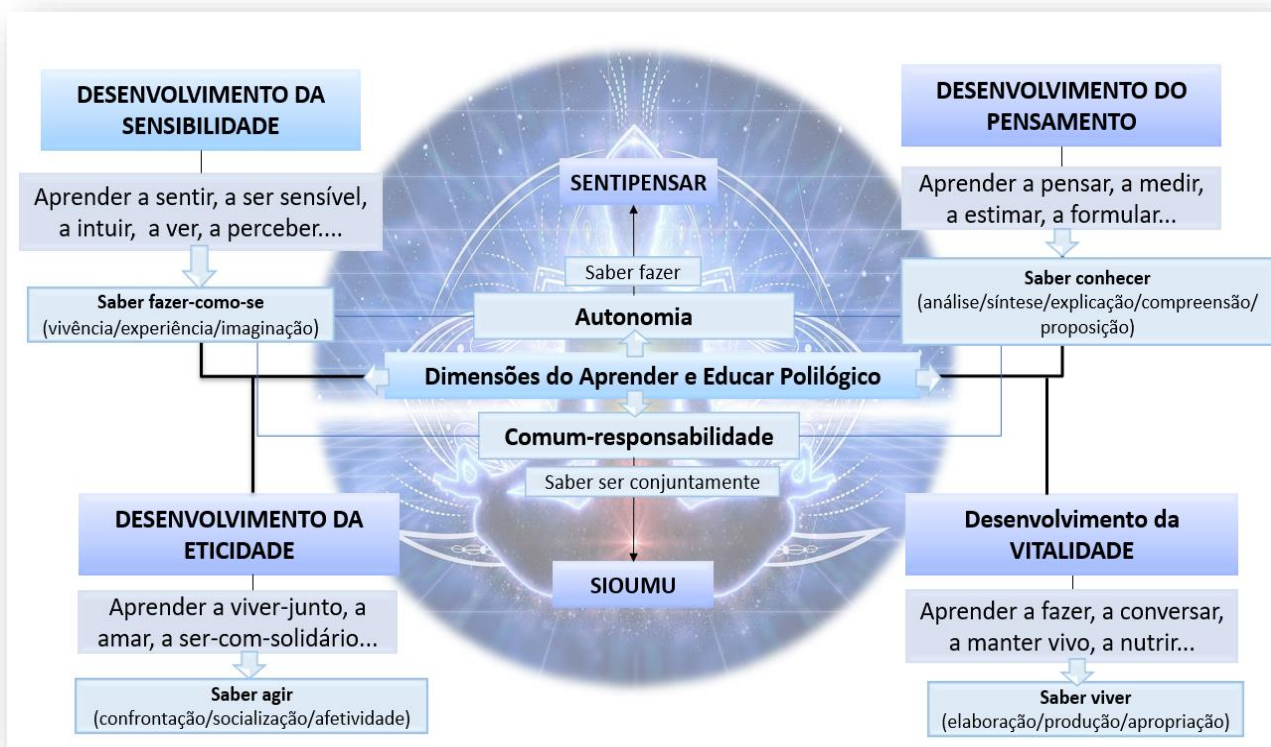
A desnaturalização das sensibilidades requer o impulso de outras formas de aprender a ser, conhecer, agir, fazer e viver, tendo em conta os contextos específicos em que os estudantes estão em formação. Para isso, é fundamental o desenvolvimento da consciência necessária para trabalhar a dinâmica complexa do todo nas interrelações, e não mais por meio de disjunções, fragmentações e separatividade. Nesta perspectiva, o corpo é compreendido como local de experimentação da percepção de si, do outro e do mundo, estabelecendo relações e preservando sua singularidade.

A dimensão do corpo no Ateliê Filosófico busca desenvolver a atenção sobre o corpo Sensível, saído de um modo imperceptível em relação ao próprio corpo, que pode ser originado por processos formativos que desconsideram sua importância ou por ausência consciente do sujeito em relação às suas atividades perceptivas cotidianas.

O caminho da aprendizagem e do ensino filosófico é entendido como educar polilógico transdisciplinar (GALEFFI, 2017), no qual a filosofia se torna uma busca amorosa de si, rompe com o retorno egocêntrico na individualidade identitária excludente e se faz na diferença ontológica aprendente, reconhecendo o comum-pertencimento e a comum-responsabilidade de ser vivente com outros seres vivos.

A Figura 12 sintetiza os horizontes plasmados e assumidos no Ateliê Filosófico em direção a modelagem do educar polilógico transdisciplinar, bem como o ponto central desmistificador da impotência ontológica ao reduzir a filosofia a seletos grupos e contextos existenciais específicos. O objetivo de aprender-ensinar transdisciplinar e polilógico é retornar a atenção ao estado-de-ser-com e às coisas mesmas, retornando à singularidade das múltiplas dimensões do ser e combatendo a alienação e a perda do sentido social e individual no viver.

**Figura 12 - Horizonte Polilógico Transdisciplinar**



Fonte: Adaptação do pesquisador inspirado em Galeffi (2009; 2017).



A figura apresentada ilustra as diferentes áreas e dimensões da organização da vida humana que incentivam o caminho para finalidades formativas no processo de aprendizagem. No Ateliê Filosófico, estas dimensões são consideradas para pensar e proporcionar processos de formação que compreenda o desenvolvimento humano autossustentável como projeto ontológico em andamento numa perspectiva multirreferencial e complexa. Não deve-se interpretar o destaque dessas dimensões como uma simplificação da realidade, reduzida a disciplinarização. É conhecido que existem riscos na síntese de dimensões que refletem condições sociais, históricas, culturais e relacionais emocionais, sociais, afetivas e cognitivas, se tomadas de forma generalistas sem contextualização.

A modelagem do educar transdisciplinar abre-se ao horizonte do ser sendo das artesanias polilógicas, na responsabilidade compartilhada do ser-sendo, no aprendizado de si, bem como no desenvolvimento da habilidade fundamental de pensar, argumentar, mediar e decidir. Isso implica no *desenvolvimento da sensibilidade* como condição corporal-mental para o aprendizado, aberta à elaboração dos sentidos, para aprender a intuir, reconhecer e identificar emoções construtivas e destrutivas, e aprender a se tornar sensível ao modo como se percebe e vê o mundo, diante dos obstáculos alienantes de vidas centradas em métricas mercadológicas e competitivas.

O *desenvolvimento da ética* é fundamental para a promoção de uma dialogia solidária e compreensiva, permitindo aos indivíduos aprender a conviver com as diferenças e a cooperar de forma eficaz. Este processo de aprendizagem também inclui a capacidade de tomar posições éticas em relação a comportamentos prejudiciais, como guerras, violências e notícias falsas (fake news), que comprometem a dignidade dos direitos humanos.

O comportamento humano é influenciado por diferentes escalas e modos relacionais, o que destaca a importância do conhecimento sobre como agir adequadamente. Como as pessoas são constituídas por diferenças, “é necessário um aprendizado interativo, envolvendo o discurso e a ação.” (GALEFFI, 2019, p. 63) Além disso, o *desenvolvimento da vitalidade* é visto como aspecto importante na construção de uma sociedade mais acolhedora e inovadora. Aprender a criar, construir, propor e nutrir a presença existencial no presente é fundamental para resolver problemas emergentes.

O horizonte polilógico permite que cada pessoa, no *desenvolvimento do pensamento*, alcance sua autonomia e liberdade, reconhecendo a responsabilidade pelo presente e pela dependência do entorno físico, biológico, cultural, psíquico e espiritual. Conforme Galeffi (2017) o caminho para desenvolver o pensamento começa pelas circunstâncias ao invés de nos

atermos apenas a prescrições e normas a serem memorizadas e imitadas. O primeiro passo consiste em abandonar o padrão pré-fabricado de informação e mergulhar na experiência pessoal do pensamento. Assim, o processo de educação polilógica transdisciplinar é autoaprendizagem implicada no compromisso individual e coletivo, em aprendizado permanente, através da integração de diferentes contextos materiais, culturais e motivacionais.

#### 5.4 O DESIGN COGNITIVO DO ATELIÊ FILOSÓFICO

De acordo com os estudos de Matta, Silva e Martins (2020), o conceito de *design cognitivo*, originalmente foi concebido para conteúdos digitais e sistemas informacionais educacional com abordagem socioconstrutivista, hoje em dia é aplicável a qualquer proposta de desenvolvimento cognitivo, independentemente de ser digital ou não. Matta (2012) e Souza (2018) definem design cognitivo como mecanismo que procura desenvolver soluções através do planejamento, organização e desenho, visa aprimorar diversos processos cognitivos, como a aprendizagem, a compreensão, a avaliação, o planejamento, a tomada de decisão, a construção e disseminação do conhecimento, entre outros.

O design cognitivo do Ateliê Filosófico permite a manutenção da dialogicidade dos processos, permitindo que dois momentos distintos sejam implicados formando unidade sem perder a unicidade, pois comporta a flexibilidade, a capilaridade, e “aspectos epistemológicos e conceituais consistentes e coerentes com a proposta almejada.” (SOUZA, 2018, p, 121) A metodologia é baseada no princípio da reconstrutividade, conforme Demo (2002), é característica fundamental dos sistemas complexos. Dado que a natureza complexa não pode ser reproduzida ou replicada, ela pode ser reconstruída por meio de mudanças estruturais em processos autoeco-organizadores.

Os aspectos pedagógicos gerados pelo percurso no Ateliê Filosófico retroagem nos/as participantes, produzindo ressonâncias ambivalentes que podem expandir e potencializar os objetivos, bem como dificultar ou obstaculizar seu alcance. É importante ter consciência dos limites desta proposta metodológica, que pretende apenas contribuir para o processo de criatividade na formação universitária, no ensino e na formação de professores/as, a partir de práxis filosóficas criativas.

O ambiente do Ateliê Filosófico, em contextos dialógicos, garante que as intensões e sistematizações sejam renovadas com base nas interações e nos movimentos reconstrutivos. Em

resumo, a metodologia do Ateliê Filosófico se baseia na reconstrutividade e permite a manutenção da dialogicidade dos processos, produzindo ressonâncias ambivalentes e renovando as intensões e sistematizações através de interações e movimentos reconstrutivos no ambiente dialógico.

O Ateliê Filosófico é organizado em três momentos articulados à perspectiva do educar polilógico visando a mediação do processo de vivência meditativa e filosófica como possibilidade de abertura à metacognição percepto-intelectual e ao aprendizado de si. Embora o design cognitivo do ateliê seja evidenciado na prática, ele não deve ser entendido como caminho fechado e determinante, mas como campo de possibilidades em constante transformação, em abertura constante aos movimentos em devir, com base nas sinalizações emergidos das artesanias polilógicas dos/as estudantes participantes.

No Ateliê Filosófico, as aulas são planejadas, organizadas e postas em encontros-oficinas, que proporcionam a experimentação e o acontecimento na relação entre os/as participantes em sua diversidade ontológica. O tempo no Ateliê é compreendido com base na noção grega de *Chronos* e *kairós*. A mitologia grega apresenta *Chronos* como um dos seis titãs poderosos, sendo o filho mais jovem de *Urano* e *Gaia*. Ele expressa o tempo objetivo, marcado pelo relógio, pelo calendário e é linear e sequencial. Já *kairós*, filho mais jovem de *Zeus*, representa o tempo não-linear e expressa o momento oportuno, não determinístico e sem mensuração. No ateliê, é evidenciado a imposição e necessidade de tempo, com seus prazos fixos e aproveitados externamente aos participantes, relacionados ao desenvolvimento das oficinas e ao cronograma planejado em conformidade com os prazos instituídos pela dinâmica universitária.

Neste sentido, é necessário termos cuidado e atenção com a consumação do tempo *chronos* na dinâmica social, já que o movimento metrificado, estressante, impositivo, compressivo e consumista influencia a rapidez com que se vive na dinâmica capitalista. Por outro lado, é valorizado o tempo existencial multidimensional que permite o acompanhamento e a autorização dos indivíduos envolvidos na participação e na autonomia, permitindo-lhes expressar-se, sentir-se, dialogar e compartilhar seus sentidos-pensamentos. O espaço-tempo ontológico da fruição de cada participante é alcançado através da desconstrução dos movimentos intelectualmente estabelecidos e instituídos para a rebeldia em condição autorizante, com o conhecimento, abrindo-se a correr riscos e à criatividade no sentipensar próprio, levando ao aprendizado de si.

As oficinas são realizadas a partir do planejamento e organização de temáticas agrupadas em uma estrutura visando imersões no fazer-aprender filosofia na formação de professores/as. As temáticas são organizadas em quatro eixos imersivos:

Eixo I: *Sentipensar os fundamentos* - Refere-se aos conceitos básicos e à dinâmica geral do projeto, visando a compreensão dos marcos referenciais. Eixo II: *Sentipensar a arte de aprender* - Oferece oportunidades para compreender os condicionamentos que impedem o aprendizado de si. Eixo III: *Sentipensar a arte de viver* - Foca nos processos de aprendizado de si em diálogo com princípios filosóficos, levando em consideração o corpo Sensível do sujeito em formação. Eixo IV: *Sentipensar compartilhado* - Considerado como processo de autoavaliação, neste eixo os/as participantes são convidados/as a compartilhar seu florescimento singular nos desafios e curiosidades sobre sua experiência. Este processo já está entrelaçado na própria dinâmica do Ateliê Filosófico, porém, é destacado um encontro geral para elucidação e problematização para prática pedagógica orientada. Desse modo, as temáticas estão dispostas conforme o Quadro 7:

**Quadro 7** - Temáticas e eixos imersivos do Ateliê Filosófico

EIXOS IMERSIVOS	TEMÁTICAS
<b>I - SENTIPENSAR OS FUNDAMENTOS</b>	Apresentação e introdução
	Meditação, Ciência e Filosofia
	Teoria da complexidade
<b>II - SENTIPENSAR A ARTE DE APRENDER</b>	A antropologia da Normose
	Introdução a Ecologia mental
	A arte de aprender (mente condicionada e mente criadora)
	Pedagogia do autoconhecimento
<b>III - SENTIPENSAR A ARTE DE VIVER</b>	Criação, repetição e singularidade
	Professor-Educador Transdisciplinar
	Educar polilógico
<b>IV - SENTIPENSAR COMPARTILHADO</b>	

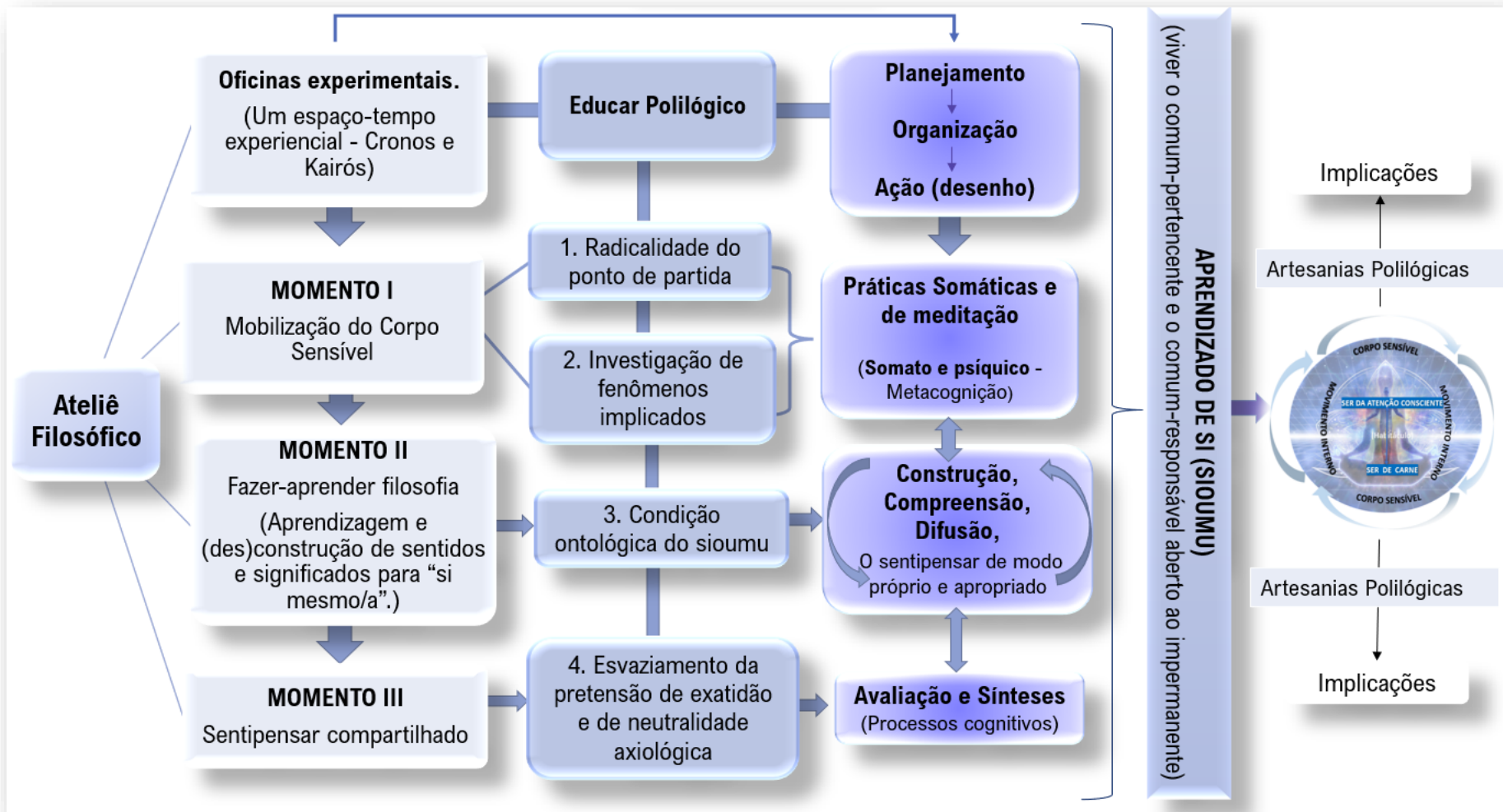
**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador.

As temáticas são carregadas de marcas culturais e seus saberes são políticos e decorrentes desses pertencimentos. Logo, nunca são neutros, pois integram uma cultura específica e apresentam características próprias que podem normatizar, disciplinar e anular as racionalidades onde são trabalhados. Os/As participantes do Ateliê Filosófico são conscientes dos mecanismos de deslegitimação e rebaixamento, e os conhecimentos trabalhados refletem os modos como o ser humano é compreendido, sem estabelecer um modelo hegemônico. Os saberes são ressignificados em relação aos contextos, sem negar a racionalidade do Outro. Cada eixo temático permite abertura dialógica contra-hegemônica, garantindo aos estudantes espaço para suas subjetividades e saberes vistos como relevantes, sem hierarquização de saberes e pessoas.

Durante o segundo semestre de 2019, treze oficinas foram realizadas, com duração média de três horas por oficina. Elas foram realizadas em dias específicos da semana e aconteceram em dois grupos. O primeiro grupo, composto por dez participantes, foi realizado no período vespertino, e o segundo, composto por treze estudantes, foi realizado no turno noturno. Esta dinâmica organizacional foi proposta para atender à demanda dos/as estudantes que estudavam em turnos opostos e desejavam participar das atividades.

O design cognitivo do Ateliê Filosófico segue a perspectiva do educar polilógico em movimento prático-compreensivo do fazer pedagógico consistindo em três momentos importantes: o Momento I: *Mobilização do corpo Sensível* (radicalidade do ponto de partida e investigação de fenômenos implicados), o Momento II: *Fazer-Aprender Filosofia* (condição ontológica do *Sioumu*) e o Momento III – *Sentipensar compartilhado* (esvaziamento de exatidão e de neutralidade axiológica). Ambos ocorrem em tempo-espaço que se retroalimentam mutuamente. Conforme a síntese apresentado na Figura 13:

**Figura 13** – Design cognitivo do Ateliê Filosófico



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Conforme a Figura 13, no Momento I, realiza-se uma sondagem para verificar como os participantes se encontram emocionalmente. O objetivo é chegar à percepção dos estados emocionais dos/as participantes e conduzir a mobilização do corpo Sensível de cada um/a no processo meditativo de maneira mais intencional. Essa sondagem não tem como objetivo transformar o momento numa sessão de terapia, mas sim atitude de cuidado e acolhimento consigo mesmo, com o outro e com o mundo (*sioumundo*). É a atitude "epiléptica" que permite compreender as emoções e sentimentos como processos temporais, com ritmos e fluxos variáveis, de cada ser vivo acolhido em seus tempos *cronos* e *kairós*.

Após esse momento, busca-se trabalhar a respiração por meio de técnicas e exercícios inspirados no *yoga*<sup>41</sup>. A respiração inicial é fundamental para estimular e deixar os/as participantes relaxados e abertos para a experiência que será realizada na meditação guiada. Este processo ajuda o/a participante a perceber o nível e a intensidade da própria respiração, desenvolvendo um estado de atenção para o momento presente. É preciso sentir a respiração como totalidade, tanto isolada quanto unificada, percorrendo todo o movimento interno fisiológico que gera sensações no abdômen, peito, garganta e nariz. Neste contexto, é importante respirar de modo que a inspiração e a expiração tenham a mesma duração. Por exemplo, mentalmente, conta-se até três enquanto se inspira e, novamente, até três ao expirar, ou seja, três ciclos de respiração profunda. Embora não seja uma regra, isto ajuda a iniciar a prática. Assim, o/a estudante é convidado/a a perceber os diferentes estados internos em nível emocional, mental ou somático que habitam todo o corpo ao se voltar para sua interioridade.

A meditação conduzida tem como objetivo permitir que os/as participantes entrem na experiência da percepção sensorial. É recomendado que a meditação seja realizada na posição sentada, pois isso ajuda os/as participantes a ficarem despertos e evita que adormeçam facilmente. O objetivo é possibilitar aos/as estudantes relaxar a mente analítica, acalmar a atividade elétrica no neocórtex (região do cérebro responsável pela lógica e raciocínio) e desacelerar o pensamento analítico ou a concentração excessiva.

Muitas vezes, é difícil acalmar a mente e concentrar a atenção na experiência meditativa. Por isso, na meditação conduzida, recorre-se à utilização de imagens, como ambientes ou situações comuns na área de formação, para ajudar a manter a atenção. Foi elaborada uma

---

<sup>41</sup> Prāṇāyāma é uma parte importante do *Hatha Yoga*, que é uma forma de ioga que combina posturas (asanas) e respiração (pranayama). Em sânscrito, a palavra "ioga" é traduzida como "união real" ou "conhecimento verdadeiro", cujo objetivo é desenvolver a mente do praticante. O termo "prāṇāyāma" deriva de "prāna", que significa energia ou respiração. O *prāna* é considerado o elemento universal na ioga e é o movimento da bioenergia (a respiração) que equilibra o corpo, promove a concentração e ajuda a controlar a respiração.

meditação guiada voltada para o ambiente relacional da universidade, a fim de fornecer um roteiro inicial para trabalhar com questões relacionadas ao ambiente da formação universitária<sup>42</sup>. Esta meditação tem como foco o trabalho com questões como autoestima, autoconhecimento e expressão de pensamentos, com ênfase na percepção de objetos mentais, como lembranças, preocupações, imagens, ideias ou sentimentos.

No Ateliê Filosófico, o corpo não é visto como máquina, mas como "um estado de disponibilidade e experiência, onde é possível desenvolver uma tecnologia interna" (BOLSANELLO, 2011, p. 311). Em contraste com algumas técnicas de meditação nas quais muitos praticantes sentem inquietação corporal ao ficar imóveis, são utilizadas situações pedagógicas baseadas nos princípios da Educação Somática, como exercícios corporais, alongamentos conscientes e exercícios de propriocepção, que ajudam na percepção fisiológica do movimento interno do próprio corpo. Neste contexto, o desenvolvimento da sensibilidade corporal no processo meditativo é enfatizado, fazendo com que o estudante sinta diferenças em relação ao que está acostumado. Desse modo, são adotados como princípios práticos da meditação guiada:

i) *A respiração como suporte do movimento*: o/a estudante usa seu próprio ritmo respiratório para observar o movimento corporal sem a interferência do professor;

ii) *Diminuição do ritmo*: em cada mediação do/a professor/a, o/a estudante realiza movimentos corporais mais lentamente do que o habitual, buscando desenvolver a consciência gestual-corporal;

iii) *Descondicionamento gestual*: neste exercício, o/a estudante explora os limites e possibilidades de seu corpo através de sensações proprioceptivas, refinando a capacidade de se adaptar a diferentes circunstâncias, usando objetos auxiliares como balões, bolas, bastões e caixas, além de explorando possibilidades de movimentos do corpo no espaço.

Na prática do dispositivo Ateliê Filosófico, a Educação Somática estimula o aprendizado de novas formas de se conectar com o movimento externo e o processo interno, como a fisiologia, a sensação, o sentimento, o pensamento e a percepção. Isso permite ao/a estudante entrar em contato com maneiras de manter um estado de atenção, estimulando-o a "sentir seus movimentos, perceber como os executa e explorar variações em seu modo de se mover." (BOLSANELLO, 2011, p. 316) A consciência corporal, ou o corpo Sensível, permite ao estudante dar-se conta da "presença de um movimento interno" e entrar em contato com sua interioridade e subjetividade corporal em estado de constante evolução. O corpo Sensível do

---

<sup>42</sup>Ver apêndice (I).



aprendiz é compreendido como espaço de experiência, que pode ser perceptiva, cognitiva, imaginária ou afetiva. Conforme Berger (2005, p. 52), o corpo é o revelador de "subtilezas, nuances, estados, significações que só podem ser alcançadas através de relação perceptiva íntima com esta subjetividade corporal."

Para criar um ambiente acolhedor e propício à experiência meditativa, seja a partir da meditação guiada e/ou dos princípios somáticos, alguns recursos são utilizados, como tigelas tibetanas de metal e tigelas de cristal de quartzo. O som produzido por esses instrumentos ajuda a estimular o desenvolvimento da habilidade de escutar com atenção, das emoções e sentimentos em estado de relaxamento ou movimento. Os sons cristalinos vindos das tigelas permitem provocar no corpo sensações e recordações que nos fazem retornar ao amor cósmico mais profundo, como a experiência mística, sustentada por ondas de frequências que são amplificadas pela vibração sonora. Além disso, músicas instrumentais disponíveis na internet são utilizadas para criar um ambiente de cenário, juntamente com a utilização de aromas com o objetivo de criar uma memória afetiva relaxante ao entrar no ambiente da oficina. A seguir, a Figura 14 apresenta alguns dos instrumentos sonoros utilizados no Ateliê Filosófico:

**Figura 14 - Instrumentos sonoros utilizados**



**Fonte:** Arquivo do autor (2022).

A figura mostra os instrumentos utilizados em algumas oficinas, incluindo a tigela de cristal de quartzo, a taça e a pirâmide de cristal, e as tigelas tibetanas de metal. Esses

instrumentos produzem um tipo de som que gera diferentes frequências ritmadas, oferecendo uma espécie de nutrição sonora. No final do processo meditativo e/ou somático, é solicitado que os participantes retornem ao estado de alerta. Em seguida, é realizada a socialização (avaliação) para identificar as dificuldades experimentadas no processo meditativo e assim progredir nas etapas seguintes. Este momento é importante para o *feedback* e o cuidado, permitindo que os participantes compartilhem suas experiências e sentimentos vividos durante a mobilização do corpo Sensível de cada estudante.

No design cognitivo descrito na Figura 13, o Momento I (fazer-aprender filosofia) rompe as fronteiras do que é permitido ou proibido, propondo-se a convocar o/a estudante para fazer parte do ambiente relacional de aprendizagem: ouvir escutando-se, sentir sentindo-se, perceber percebendo-se e pensar pensando-se, já que se vive no mundo vivendo. Isso inclui ouvir, sentir, perceber e pensar, em processos cíclicos de construção, compreensão, difusão, avaliação e sínteses. Estes são alguns aprendizados básicos das operações constitutivas das inteligências humanas e de suas existencialidades.

O Momento II é a etapa de introdução da temática a ser trabalhada no dia de acordo com o cronograma já programado. De acordo com o planejamento, a partir das temáticas destacadas, a participação dos/as estudantes é mobilizada para se sentirem pertencentes e envolvidos/as em um processo de confiança e solidariedade na disposição de aprender. Muitos/as estudantes chegam condicionados/as por imagens, discursos e experiências vivenciadas na universidade, expressando conceitos rígidos que caracterizam a filosofia ou os filósofos como arrogantes, "que acreditam saber tudo" ou "que pensam que outras pessoas não conseguem compreender a filosofia". Observa-se que muitos/as dos/as estudantes que chegam ao ateliê expressam desconforto com a filosofia ou com a forma como é realizada ou apresentada em seus cursos e na formação. Ao mesmo tempo, demonstram curiosidade em entender o que é um projeto de extensão que articula meditação e filosofia. Este momento é interessante de problematização sobre o que é a filosofia, mas não se busca definições representacionista da historiografia filosófica. Em vez disso, propõe-se a experiência filosófica na linguagem de si mesmo, com base na própria experiência de cada estudante no ateliê. Em momentos posteriores, podem ser indicadas leituras e textos para ajudar na compreensão de determinada perspectiva filosófica.

A primeira reação dos/as estudantes ao entrar no Ateliê Filosófico pode ser de surpresa e espanto, pois o ambiente é diferente do convencional das salas de aula. O ambiente é caracterizado por aromas, música instrumental e meditação, o que pode causar choque e perplexidade inicialmente.

Nas primeiras oficinas, é perceptível retraimentos por parte da maioria dos estudantes, que não se sentem autorizados a se expressarem além do conhecimento especializado-acadêmico. Eles são conscientes de seu papel no mundo e buscam um encontro e uma partilha. Para estimular a filosofia em diversas possibilidades e aproximações, alguns textos ou trechos são disponibilizados antes dos encontros, abrangendo diversos formatos, incluindo imagens, fotografias, poesia, literatura, terapeutas, gurus (místicos) e não só de filósofos.

O momento seguinte começa com a apresentação geral, baseada em questões, aspectos e sínteses do tipo de texto utilizado, a fim de estimular o envolvimento e a participação dos estudantes. Às vezes, é usado algum texto escrito como forma de aproximação à linguagem escrita, mas outras formas de expressão também são valorizadas. O texto continua sendo fundamental na universidade, tanto para a instrumentalização e socialização do conhecimento, quanto para o contato com linguagem verbal e sistemática dos/as filósofos/as e suas problemáticas. No entanto, muitos/as estudantes se queixam da falta de tempo devido à carga horária das demais atividades, o que os impede de dedicar-se à leitura. Observando esse cenário e buscando evitar lógicas superficiais e aligeiradas com as quais são tratadas algumas práticas formativas, os textos utilizados são resumidos por nós (sínteses) para chamar a atenção e abrir caminhos para a leitura. Com base nos interesses pessoais, tenta-se gerar interesses em aprofundamentos e aproximações com outras possibilidades de expressividade humana, como arte, poesia, fotografia, literatura, etc.

Em seguida, o momento dialógico é iniciado, durante o qual é aberto um espaço para que todos possam expressar suas posições, fazer perguntas, reflexões e apresentar suas próprias sínteses. É sempre importante estabelecer conexões com os processos existenciais. O Momento II é sustentado pela autonomia percepto-intelectual, que envolve o sentir e pensar de cada estudante. É composto por combinações dialógicas de construção, difusão, aprender próprio e apropriado compreendendo a aprendizagem complexa, centrada no próprio projeto ontológico de cada estudante, ao invés de estar centrado numa historiografia filosófica, problemas filosóficos ou conceitos filosóficos. O objetivo é compreender como os/as participantes mobilizam seus pensamentos e estimula-os a desenvolver pensamento reflexivo, a partir do que os/as instiga. Considerando que muitos dos cursos de licenciatura no país incluem uma disciplina sobre filosofia da educação, algumas questões consideradas centrais de perspectiva filosófica na formação de professores/as orientam este processo, a saber: Como trabalhar a filosofia para incluir os/as estudantes que estão se preparando para a docência? Como pensar na atuação do/a professor/a como necessária para interligar as diversas ciências envolvidas na

compreensão do fenômeno educacional e na prática dos educadores na área da educação? Como pensar filosoficamente os aspectos mais sutis da formação humana que fundamentam a ação docente no processo de aprendizado de si? Por que o aprendizado de si não é mobilizado como exercício filosófico de reflexão integrado à existência e, por sua vez, tratando-se em planos que agregam a vida materializada?

Assim, para trabalhar questões pedagógicas, é fundamental considerar as teorias e concepções que fundamentam e orientam as práticas dos/as futuros/as professores/as. No entanto, é importante que o plano de partida não se restrinja exclusivamente a uma experiência baseada em conteúdo do aprendizado filosófico existente. Conforme Galeffi (2019, p. 172) destaca, é preciso refletir sobre nossos próprios pensamentos e a forma como pensamos, considerando o mundo comum dos nossos pensamentos em conjunção com a realidade.

O Momento III é composto pelos processos de *avaliação e síntese*, a partir da forma como cada estudante se situa em relação ao processo vivenciado em sua experiência formativa. Nesta etapa, é importante o sentipensar ontológico compartilhado, em que cada estudante expressa e socializa suas compreensões, sínteses e reflexões em sua construção cognitiva simbólica e semiótica, entrelaçada a avaliação sobre seu florescimento de aprendizagem com a meditação e a filosofia. Ao falar em filosofia, é preciso considerar a noção do que se entende por filosofia e como é possível ensiná-la ou aprendê-la. Ao definir a filosofia, acabamos delimitando o que é considerado "a" filosofia. No entanto, a partir da perspectiva de que a filosofia é um atitude aprendente radical, ao assumir uma posição filosófica - em nossa experiência, o *Educar Polilógico* -, já evidenciamos uma posição. Isso significa que o aprendizado de si como projeto ontológico é o que move a filosofia. Ao evidenciar a posição filosófica a partir da qual partimos, é necessário manter uma atitude consciente e compartilhada, para evitar a doutrinação como posse da verdade absoluta. O filosofar e a própria filosofia são multiplicidades de estilos que emergem nos variados modos de vida.

## 5.5 EXPERIÊNCIAS NO ENSINAR-APRENDER A FILOSOFAR NO ATELIÊ FILOSÓFICO

A primeira etapa do Ateliê Filosófico ocorreu no primeiro semestre de 2019. Em janeiro desse mesmo ano, apresentamos a proposta do dispositivo à coordenadora do programa de extensão Tecelendo/UFRB, com o objetivo de desenvolvê-lo como projeto no espaço onde o

programa realiza suas ações. A coordenadora mostrou interesse no dispositivo, acolhendo a proposta e sugerindo que fosse realizada como "experiência piloto" com os/as educadores/as do Tecelendo. Em seguida, seriam abertas inscrições para os/as demais estudantes do CFP-UFRB. Embora a ideia de realizar a experiência com os/as educadores/as não tenha sido inicialmente prevista, já que alguns/as participantes haviam concluído seus cursos na universidade, decidimos aceitar a sugestão, pois a experiência poderia apontar elementos-situações-nuances que poderiam ajudar a lapidar a proposta do dispositivo para as etapas subsequentes. Assim, as atividades começaram com um grupo de 12 educadores/as, e aconteceram semanalmente, com encontros de duas horas cada, de março a julho de 2019.

A segunda etapa aconteceu no semestre de 2019.2. Percebemos a necessidade de um espaço on-line para divulgar e socializar informações gerais sobre o Ateliê Filosófico, incluindo objetivos, metodologia, horários, local das atividades etc. Para facilitar o acesso uniforme dessas informações, utilizamos uma plataforma de domínio público e criamos um *weblogger* ([ateliêfilosoficos.blogspot.com](http://ateliêfilosoficos.blogspot.com)), pois ser uma ferramenta de fácil acesso e não está atrelada a uma rede social específica.

Para divulgação interna no CFP-UFRB, elaboramos um cartaz contendo informações sobre o projeto e as inscrições. Oferecemos, ao todo, 20 vagas para estudantes. As atividades foram organizadas em dois turnos para possibilitar mais flexibilidade na participação dos/as inscritos/as (ver apêndice F). Assim, o Grupo I foi constituído por 10 participantes e o Grupo II contou com 13 participantes. Entre os/as inscritos/as, quatro já haviam participado na etapa I e não mantinham matrícula ativa na universidade, pois haviam concluído suas licenciaturas. A delimitação dos critérios para participação no projeto não contemplava os/as educadores/as da etapa I. Considerando que a segunda etapa foi aberta para a comunidade da universidade, decidimos reservar cinco vagas para esses/as educadores/as do programa Tecelendo. Essas decisões trouxeram implicações que levaram a tomadas decisões importantes para a condução do projeto e da pesquisa, conforme sinalizaremos mais adiante no texto.

No primeiro mês de desenvolvimento das atividades, a coordenadora do Tecelendo sugeriu que a intervenção fosse submetida como projeto de extensão na UFRB. Embora a responsabilidade aumentasse, percebemos uma oportunidade de dar mais validade ao processo. Após o preenchimento dos documentos para a submissão do projeto no núcleo de gestão de atividades de extensão do Centro de Formação de Professores (CFP) e em 25 de abril de 2019, o Ateliê Filosófico foi aprovado como projeto de extensão. Já havia sido iniciado um mês antes da aprovação pelo CFP na condição de projeto de extensão.

No primeiro encontro presencial com o grupo, alguns acordos foram estabelecidos, como horários de encontro, dinâmica de organização, frequência, e a necessidade de manter uma postura de respeito e não julgamento durante o processo. Como alguns/as participantes já tinham trabalhado anteriormente e criado afinidades, os acordos foram importantes para construir uma atmosfera acolhedora, dialógica, de confiança, ética e empatia pelo processo de cada um/a em seu tempo-vivido.

Durante uma das atividades realizada, destacamos um aspecto importante para apresentar alguns sentidos que sinalizam o aprendizado de si e a aprendizagem filosófica. Nosso objetivo era compreender como cada estudante percebia a sua pertença à vivência universitária e como se relacionava com a autonomia e a criatividade. Seguindo a metodologia, no primeiro momento, orientamos os/as estudantes a escolherem uma posição em que se sentissem confortáveis na sala e observar o ambiente e a própria respiração como suporte para o movimento. Em seguida, solicitamos que escolhessem uma posição livre e fechassem os olhos para observar o movimento corporal em fluxo livre, juntamente com a respiração alternando a intensidade entre lenta e rápida.

Durante esse processo, uma das participantes chamou a atenção ao demonstrar muita inquietação, com seu corpo se mexendo muito, como se algo estivesse causando incômodo, e os olhos, mesmo fechados, pareciam se mover de um lado para o outro procurando uma posição confortável. Continuamos a atividade com a atenção voltada para as situações do ambiente e aos outros participantes. Após a atividade, durante a conversa com os/as estudantes, eles/as relataram dificuldades em se mover livremente com os olhos fechados, o que os impedia de ver o ambiente ao redor. Eles/as precisavam confiar nas informações que haviam registrado quando seus olhos estavam abertos. Além disso, alguns/a estudantes expressaram medo e receio de tocar, empurrar ou esbarrar em seus colegas.

Essa sensação de desconexão com o estado de vigília (segurança) com os olhos abertos e a sensação de vulnerabilidade ao incerto ao fechá-los, levantou algumas questões para reflexão: "O que sentimos quando nos concentramos em nós mesmos? Qual é a nossa relação com o ambiente acadêmico e o que aprendemos com esta experiência?"

No início da nossa prática de relaxamento e meditação, encontramos muitas dificuldades. Alguns/a estudantes que faziam parte do grupo de educadores/as do programa Tecelendo já haviam experimentado algumas técnicas de meditação, mas elas acabavam interferindo na prática no Ateliê Filosófico. Essa situação gerou algumas situações desconfortáveis, pois, as técnicas de relaxamento que eles/as já tinham experimentado costumavam ser feitas em

posição deitada, o que acabava por fazer com que os/as participantes adormecessem ou perdessem a atenção durante as oficinas.

Com o objetivo de melhorar a prática de meditação, orientamos que todos/as evitassem deitar-se e, em vez disso, sentassem-se de forma confortável, sem precisar estar em posição sentada com as pernas cruzadas ou na posição de lótus, por exemplo. Isso evita que pessoas com dores nas pernas ou outros problemas físicos se sintam desconfortáveis e garante que todos possam manter a atenção durante a prática.

Durante a maior parte dos encontros, foi necessário dar ênfase à postura física, para evitar sobrecarregar o corpo e causar dor devido a uma posição não habitual. No entanto, é importante lembrar que o mais importante na prática interior é a atitude autorreflexiva, e não a postura física em si. Por isso, mantivemos um clima acolhedor e aberto ao diálogo, para que todos se sentissem à vontade para compartilhar suas experiências e dúvidas, a fim de desenvolver uma prática de meditação e relaxamento que atenda às necessidades individuais de cada um.

A meditação trabalhada no Ateliê Filosófico foi inspirada na perspectiva do filósofo Krishnamurti (2000), que destaca que na prática meditativa não há nenhum tipo de controle ou disciplina do pensamento, pois o pensamento disciplinador é uma fragmentação do próprio pensamento. Krishnamurti não estabeleceu nenhum roteiro de postura ou padrões em torno da meditação, mas sim a traduziu como um estado de ser e estar no mundo que permite abrir-se ao mundo interior psicológico. Esta perspectiva é observada a partir do desafio de trabalhar com a prática meditativa, um processo de descolonizar sentidos e percepções, modos e formas que foram estabelecidos ao longo de milhares de anos, lentamente se afastando da presença do momento presente interior.

No Ateliê Filosófico, é comum que, após a prática meditativa, alguns/as estudantes relatam dificuldades em esvaziar a mente, devido a pensamentos e distrações que os afastam da concentração. A imagem comum da meditação é de um estado de mente vazia, sem pensamentos, mas na realidade, a atividade mental dual (experiência cognitiva) funciona de forma independente, levando o praticante a se dispersar em lembranças, situações, memórias e fantasias. No início da vivência meditativa, a atividade mental é acelerada, o que é comum devido à falta de percepção daquilo que emerge na mente na forma de pensamentos. O praticante tende a identificar-se com o conteúdo dos pensamentos e não como o observador que os observa. Esses modos de ser configuram uma consciência dual, polarizada e fragmentada, guiada por uma autoridade externa. De acordo com Galeffi (2009), é importante reconhecer que

somos constituídos por processos históricos condicionantes, delimitados por programações biológicas, psíquicas e atômicas, que constituem camadas indutoras de experiências que plasmam nosso estado de ser mental.

Nessa etapa do design cognitivo do Ateliê Filosófico, o momento I, apresenta uma variedade de percepções em relação à forma como os/as participantes experimentam as práticas meditativas, como, por exemplo, a observação de si mesmo/a durante o processo de relaxamento. Quanto mais o/a estudante amplia sua consciência perceptiva ao se concentrar no movimento do seu corpo, seja a respiração ou algum movimento livre ou direcionado, mais ele/a fica atento/a às suas próprias emoções. Desenvolver a habilidade de sentir e estar atento/a a esse processo é compreender as potencialidades do corpo Sensível na dinâmica psicossomática que move a nossa forma de estar no mundo.

No momento II, apresentamos o trecho de um texto do filósofo Krishnamurti, destacando algumas passagens sobre a escravidão psicológica, liberdade de autoridade intelectual e "voar sem medo", a fim de iniciar a discussão do dia. A conversa envolveu a maioria dos/as participantes, porém um determinado estudante manteve-se silencioso, sem expressar nenhuma opinião ou reflexão. Continuamos a atividade com a *Roda da Vida*, uma espécie de mandala composta por tópicos enumerados de 1 a 10, referentes a "áreas" da vida. Ao ser preenchida, a mandala adquire cor, conforme o sentipensar de cada participante. O objetivo foi levar o estudante a fazer uma autoavaliação, a partir dos temas presentes ou não em sua percepção, e quanto mais próximo da escala dez, maior seria a sua satisfação.

Durante a segunda atividade do Ateliê, duas estudantes chamaram a atenção devido à sua dificuldade e resistência na autoavaliação<sup>43</sup>. A estudante Sol expressou que não se sentia à vontade para avaliar a si mesma, dizendo: "*Não estou em uma boa fase da minha vida para fazer uma avaliação de mim mesma, sinto que algumas questões estão me impedindo*" (Diário de campo, abril de 2019). Após nossas orientações, a atividade começou, e a estudante saiu da sala por cerca de 20 minutos, retornando com os olhos marejados, mas se recompondo e continuando com sua mandala. Nossa postura era de observação, enquanto orientávamos os outros participantes a respeitar os espaços existenciais de cada um. Outra estudante, Jasmim, durante toda a atividade, olhava para a mandala e dizia frases como "*Eu não vou conseguir*", "*Minha vida é muito parada*", falando com riso, mas com um desconforto evidente em sua expressão facial. Nossas intervenções consistiam em direcioná-los a estabelecer a relação entre as dificuldades na autoavaliação e seus processos de formação técnico-científica, e como essas

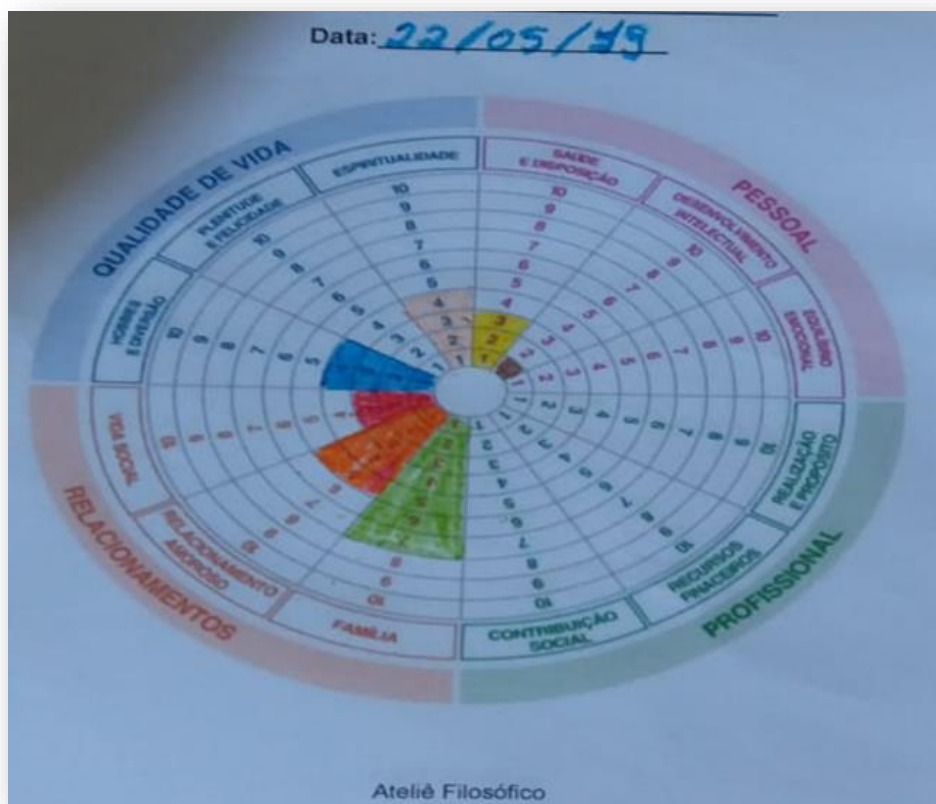
---

<sup>43</sup> Por questões éticas os nomes das estudantes são omitidos, desse modo, são utilizados nomes fictícios.



questões influenciam a realidade percebida, a partir da interação entre o sujeito e seu contexto. A Figura 15 apresenta a mandala da estudante Sol:

**Figura 15** - Mandala da Estudante Sol



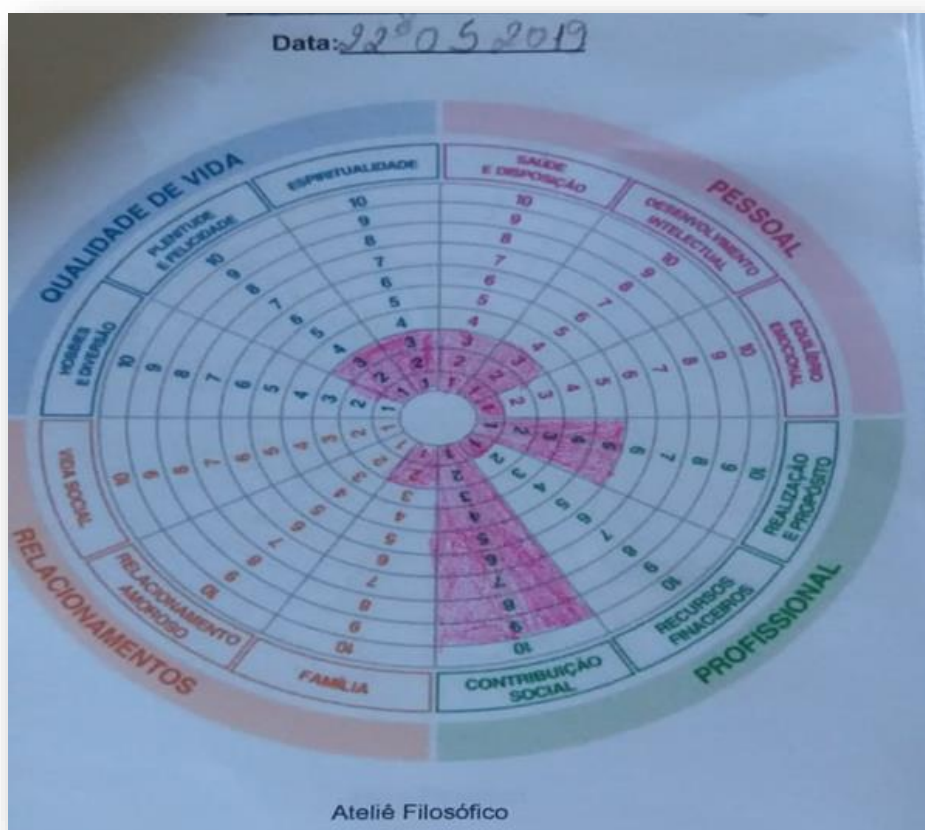
**Fonte:** Arquivo do pesquisador.

A análise das mandalas das estudantes Sol e Jasmim, é possível perceber que ambas enfrentam dificuldades em suas autoavaliações. A estudante Sol não se sentiu à vontade para realizar a avaliação e saiu da sala com os olhos marejados, mas depois continuou a realizar a atividade. Em sua mandala, é notável que ela avaliou menos as áreas de “pessoal” e “profissional”, enquanto as áreas de “relacionamentos” e “qualidade de vida” tiveram avaliações menores, com destaque para a nota 7 na área de “família”.

Já a estudante Jasmim, apesar de ter avaliado positivamente a área “profissional”, Figura 16, com notas 9 e 5 para “contribuição social” e “realização e propósito”, respectivamente, avaliou as outras áreas com notas mais baixas, com destaque para a área “relacionamentos”, que foi avaliada com nota 2 apenas na área de “família”.

Essas dificuldades na autoavaliação podem ser resultado de processos de formação técnico-científico e da influência do contexto em que as estudantes vivem. É importante que sejam abordados esses aspectos durante as atividades para que as estudantes possam compreender a relação entre sua autoavaliação e seu contexto e assim trabalhar em direção a uma maior conscientização com suas vidas.

**Figura 16** - Mandala da Estudante Jasmim



**Fonte:** Arquivo do pesquisador.

Ao analisar os resultados das mandalas produzidas pelos/as estudantes durante as oficinas do Ateliê Filosófico, é natural surgir uma série de questões. O que significa o fato de algumas áreas-aspecto da vida terem sido avaliadas com mais ênfase do que outras? O que podemos aprender com os espaços vazios e a quantificação dessas áreas na vida dos/as estudantes? Como a filosofia pode contribuir para a ampliação da experiência e superação de empobrecimento? Qual é o papel da experiência na aprendizagem de filosofia? É possível distinguir entre uma aprendizagem filosófica e outra que não seja filosófica? Essas perguntas

evocam reflexões sobre o significado da autoavaliação, da filosofia como ferramenta pedagógica e do papel da experiência na construção do conhecimento.

Ao avaliar o processo de realização da atividade do Ateliê Filosófico, é importante destacar a importância do cuidado e o respeito com a abordagem de questões emocionais e sentimentais dos educadores. É necessário promover perspectivas de formação que considere a dissonância cognitiva-afetiva para conduzir processos de aprendizagem significativas e profundas.

Nossa função no Ateliê foi mediar o processo formativo que incentivasse a reflexão filosófica como atitude radical de si, ou seja, um olhar crítico e introspectivo e isso requer “voltar as coisas mesmas” de olhar para si e aprender o que é esse ser-sendo em formação. Para isso, é importante compreender o/a educando/a como existência composta por uma vida interior psicológica, incluindo sensações, emoções, sentimentos, pensamentos, desejos, medos, entre outros aspectos. É preciso reconhecer que ao ignorar esta dimensão interior do ser humano, a formação tende a se limitar a abordagem científico-técnica e procedimental, o que pode prejudicar a formação integral do indivíduo.

No trabalho realizado com as mandalas, observamos que muitos/as estudantes apresentaram resistência quanto à proposta de se concentrar em alguns aspectos da vida e avaliá-los com base em suas próprias interpretações. Isso pode ser motivado por inseguranças em compartilhar suas emoções com outros/as membros/as do grupo ou por avaliar sua vida como pouco significativa. Embora a atividade tenha limitações quanto aos aspectos da vida que são destacados e à escala numérica utilizada para avaliar a satisfação, o objetivo também é despertar o corpo Sensível de cada participante para racionalizar aspectos subjetivos da vida, nem sempre estão conscientes e manifestam uma diversidade de sensações. Dessa forma, o processo de sentir e pensar ajuda a compreender a dinâmica corporal que surge em cada participante do Ateliê Filosófico, onde as dinâmicas corporais afetam as dinâmicas relacionais com as emoções, pois elas são as impulsionadoras definindo e moldando a qualidade da ação realizada no processo de aprendizagem filosófica.

A análise da aprendizagem filosófica pode ser entendida como um cuidado com a vida social e interior psicológica, onde o pensamento reflexivo se une a pensamentos críticos e criativos. De acordo com Soares (2007), o ser humano precisa ser educado/a em processo educativo transdisciplinar que estimula o reconhecimento da existência da vida interior psicológica e ajuda a vivenciar a arte de aprender e “autoconhecer-se na sua interioridade eco-ontológico-existencial.” (SOARES, 2007, p. 67)

A aprendizagem filosófica envolve modos de vida que integram o pensamento reflexivo, o pensamento complexo e o contexto experiencial. É o aprendizado do pensar próprio, apropriado e articulado ao sentir-pensamento que une racionalidade e criatividade na interpretação das mandalas pelo corpo Sensível dos sujeitos. A educação transdisciplinar destaca a lógica ternária de reconhecimento da dinâmica intrínseca e sensível dos/as educandos/as, e conseqüentemente, da proposta do Ateliê Filosófico.

Estes caminhos abrem perspectivas para processos auto-eco-organizadores que podem enriquecer ainda mais os objetivos propostos, sem perder a centralidade e os dinamismos intrínsecos emergentes da aprendizagem filosófica. A experiência conduz ao desenvolvimento de etapas futuras do ateliê com mais flexibilidade, sensibilidade e humildade diante do desconhecido e das incertezas, reconhecendo o papel dos/as educadores/as, mediadores/as, pesquisadores/as como sujeitos em constante aprendizado de si.

De forma geral, nas oficinas, é possível notar a manifestação de tensão, dor e desconforto por parte dos/as participantes em relação ao seu estado físico ao realizar atividades que movimentam e aumentam a percepção sobre o próprio corpo. As observações e os registros do diário de campo mostram relatos de estudantes que apresentam dificuldades para manter o ritmo de respiração diferente ao que estão acostumados ou até mesmo para perceber a própria respiração. No entanto, é possível ver que os/as estudantes começam a experimentar um fluxo mental intenso e muitos parecem se perder nesse processo lutando contra imagens que emergem de seus mundos percebidos e de experiências passadas. Mas esse estado atento da atitude mental torna-se cada vez mais evidente para eles/as mesmos/as. Surge a conscientização sobre o processo mental e como os sentidos corporais reagem e como a atenção pode ser direcionada. A meditação não apenas tranquiliza a mente, mas também possibilita a educação de algumas funções mentais, promovendo outro estado de observação da experiência presente, como forma especial de metacognição.

O Ateliê Filosófico como dispositivo de formação forjado no solo da extensão universitária, gestado na formação de professores/as, constitui deslocamentos e se põem numa estrada, sendo esse dispositivo atalho da própria estrada. É o caminhar por essa trilha uma atividade paradoxal: o ateliê é conduzido por muitos processos que não foram previstos, mas conectados e relacionados no acontecimento que atravessa o fazer e apresenta-se na caminhada em estado de ser manifestado. Ou seja, caminhos outros se abrem numa abordagem dessa natureza, em que a função da filosofia como fundamentação e/ou potencialização para a reflexão de abordagens transversais podem indicar processos de subjetivação autônomos e

singulares. Desse modo, o Ateliê Filosófico é orientado pelo aprendizado de si, e, por sua vez, requer atenção ao aprendizado do aprender em diferentes possibilidades e modalidades. Os desafios colocados para a filosofia na formação do/a educador/a e, conseqüentemente, sua aprendizagem, são investigados no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 6

### O TORNAR-SE SUJEITOS DA APRENDIZAGEM FILOSÓFICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS A PARTIR DAS IMPLICAÇÕES DO ATELIÊ FILOSÓFICO



*A dimensão humana* (2013), Jaider Esbell.

*Saindo de Salvador na manhã de terça-feira, embarquei em uma jornada rumo a Amargosa, ansioso para dar continuidade à minha pesquisa no Ateliê Filosófico. Após algumas horas de viagem, cheguei à cidade por volta das 13:40. Decidi chamar um mototáxi para me levar até o Tecelendo, local onde ocorrem as atividades do ateliê.*

*Ao chegar lá, deparei-me apenas com o vigilante Zé, que prontamente me perguntou como tinha sido a viagem. Respondi que, apesar das muitas curvas da estrada, tudo transcorreu de forma tranquila. Dirigi-me então à sala de atividades, pois queria organizá-la antes do encontro. Percebi que alguma atividade já havia ocorrido pela manhã, pois as carteiras estavam fora do lugar habitual e havia vestígios de papéis picotados espalhados pelo chão. Decidi limpar a sala e recolocar as carteiras em sua posição original. Em seguida, forrei o chão com esteiras e almofadas para tornar o ambiente mais acolhedor. Preparar o espaço é essencial para criar a atmosfera propícia aos encontros.*

*Instalei o Datashow e liguei a caixa de som, selecionando previamente algumas músicas instrumentais para embalar o momento. Quase tudo estava pronto! Porém, senti que faltava algo, um elemento que pudesse despertar sensações olfativas. Peguei um borrifador e espalhei um aroma suave pelo ar. Agora o ambiente estava completo!*

*Esse ritual de preparação do ambiente se repetirá em todos os encontros-oficinas, pois acredito que cada detalhe contribui para a experiência dos participantes. Estou animado para ver como esse ambiente acolhedor e estimulante influenciará o desenvolvimento das atividades e as discussões filosóficas que virão.*

*São 14h30 e percebo que ainda tenho 20 minutos antes do início do encontro! Faço uma pausa. Abro minha mochila e pego o meu almoço. Não como nada durante a viagem para evitar me sentir mal. Em seguida, volto à sala e faço algumas respirações profundas. Enquanto como, faço algumas respirações profundas para acalmar a ansiedade que começa a surgir. É o meu primeiro contato com o grupo e sinto certo nervosismo. Quem virá? E se nenhum estudante comparecer. Após alguns minutos, volto à sala e retomo meu foco. Faço uma revisão rápida do planejamento do dia, certificando-me de que tudo está em ordem. aguardo ansiosamente. Às 14h50, os estudantes começam a chegar, um por um. Aos poucos, a sala vai se preenchendo e, às 14h57, quase todos estão presentes. Assim que entram, solicito gentilmente que retirem os sapatos e os deixem próximos à porta. Acredito que é importante sentir o chão, experimentar a textura de um ambiente diferente do comum espaço universitário.*

*Ao adentrarem no ambiente, percebo a surpresa em seus rostos. Neste encontro, não há cadeiras. O ambiente é disposto em um círculo, convidando todos a sentarem-se em uma configuração circular. O círculo promove o diálogo, permitindo que todos se vejam, observando o outro como um ser único.*

*Chegou a hora de se acomodar no chão, sentar-se nas esteiras. Surgem dúvidas: Como sentar-se? Pernas estendidas ou dobradas? Como acomodar a coluna? Almofada contra a parede ou encontrar a melhor postura? Percebo que cada corpo reage de maneira diferente. Como este corpo percebe? O corpo é tensionado! Mais estranhamentos... Surgem estranhamentos e talvez alguns desconfortos. O ambiente possui um aroma peculiar, ao mesmo tempo estranho e agradável. Uma música instrumental simula o som de uma água tranquila jorrando de uma fonte e uma projeção holográfica de uma galáxia aparece em uma das paredes. Estamos prontos/as para começar.*

*A calma se instaura. Mais experiências aguardam-nos. Agora é momento de entrar em contato com o silêncio externo para escutar o que emana de dentro de nós. Apenas os sons instrumentais preenchem o ambiente, acompanhados pelos ruídos dos transeuntes na rua. Minha voz começa a construir uma narrativa, guiando a intencionalidade proposta para este dia.*

*“- Que lugar é esse? O que vamos aprender aqui? Onde está a filosofia? E este silêncio? Qual aprendizado se tem na escuta do silêncio?” Estes estranhamentos se evidenciavam no olhar inquieto dos participantes e no feedback ao término da oficina.*

*Particularmente, eu também vivenciava estranhamentos de diversas ordens: o que estou aprendendo aqui? Na condição de mediador eu também me permito a aprender? Quando os estudantes expressam seus pensamentos, os escuto ou apenas ouço mecanicamente a fim de cumprir um rito de pesquisador? Estou prestando atenção ou em alerta na tentativa de encontrar "preciosidades" em suas narrativas para incluir na lógica da pesquisa? Saberei conduzir o que propus? Todas estas questões me tensionam o tempo todo! Tudo isso me estimula a desafiar e mudar os modos convencionais de como se pensa e faz acontecer o processo pedagógico e o “aprender-ensinar” filosofia.*

*Conforme afirma bell hooks em “Ensinando a Transgredir”, a sala de aula como um modelo holístico será também um local de aprendizado do/a professor/a, é preciso reconhecer o valor de cada voz individual. Compreendo que “achar a própria voz” tão necessária ao exercício filosófico seja criar estrategicamente possibilidades para o ato de narrar suas próprias experiências[...] (Diário de Campo, 28/08/2019)*



O relato acima compõe alguns registros do diário de campo do pesquisador, que traz à tona questionamentos vivenciados em sua experiência com a pesquisa realizada e seu processo de aprendizagem de si como sujeito psicossomático, mediador e participante, consciente da consciência co-presente na dinâmica das oficinas do dispositivo Ateliê Filosófico. A elaboração do dispositivo surgiu a partir das vivências do pesquisador como estudante e educador, diante dos desestímulos diversos da área, dos discursos descontentes de colegas e estudantes sobre as dificuldades de compreensões de escolas e sistemas filosóficos, misturados a sentimentos de estar estudando algo desconectado da própria vida, dos contextos e dos problemas cotidianos. A questão central que perpassava a práxis e o compromisso como docente sempre foram promover uma relação com a filosofia onde os sujeitos, os/as estudantes, tivessem nas suas vozes e contextos a legitimidade como seres cognoscentes para daí articular-se, difundir, integrar-se, aproximar-se, inquietar-se e/ou contestar, todo e qualquer sistema e perspectiva filosófica.

Antes de questionarmos diretamente, por exemplo, o que aprendemos ao aprender filosofia, estávamos interessados em possibilitar uma experiência filosófica anterior à experiência do pensamento racionalizado. Buscávamos a anterioridade (ou o início) da ação cognitiva de abstração em formas de conhecimento não legitimadas pela academia, como o corpo, a meditação e o próprio pensamento protagonista de vivências (inicialmente destituído de avaliação acadêmica), para depois seguirmos o caminho do conhecimento legitimado e reinterpretado por pares, escolas filosóficas e o saber técnico necessário para a formação no ensino universitário. O caminho não foi fácil e esteve cheio de bifurcações.

O processo experimentado no Ateliê Filosófico destaca o ser-no-mundo em suas aprendizagens, valorizações e objetivações, buscando uma aprendizagem que seja tanto formativa quanto entrelaçada a filosofia viva que nasce do movimento singular e autorizante de cada participante. O aspecto formativo da aprendizagem filosófica é processo de atenção constante combinando as dimensões informativas e técnicas, mas sempre relacionadas aos/às participantes que exercem o papel de seres pensantes e sensíveis aos sentimentos e emoções, motivados/as pelas implicações do lugar em que o/a aprendente se reconhece ou se legitima. É necessário, portanto, falarmos de aprendizagens filosóficas no plural, pois sendo a aprendizagem processo existencial, pessoal, uma investigação sobre o processo do aprender filosofia, deve se dar enfatizando as singularidades nos limites espaço-tempo do ser-no-mundo das artesanias polilógicas de cada um/a, em seus modos de tomadas de consciências do

aprendizado de si ou dos diversos “sis”, pois são autores/as propositivos/as de seus processos autopoieticos.

A tomada de consciência do aprendizado de si e o florescer da aprendizagem filosófica no Ateliê Filosófico evidenciam-se de modo processual, dinâmico e fluido. Entretanto, percebemos que essa dinamicidade e fluidez se devem ao processo mediador e propositivo na intencionalidade proposta de articular práxis pedagógica e filosófica engajada, comprometida com o processo de descolonização cognitiva e corporal ao fazer e pensar a aprendizagem de filosofia na formação de professores/as, no enfrentamento dos silenciamentos impostos pelas “autoridades” do pensar e do falar no espaço privilegiado do centro acadêmico.

## 6.1 QUEM PODE FALAR QUANDO SE ESTÁ NA MARGEM?

A escritora e artista Grada Kilomba aponta que o espaço acadêmico é predominantemente marcado por um ambiente branco privilegiado, no qual a voz das pessoas negras tem sido negada. Desse modo, este espaço nunca foi neutro sendo “[...] também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a” (KILOMBA, 2019, p. 51). É necessário uma epistemologia que leve em conta o pessoal e o subjetivo como elementos integrantes do discurso acadêmico, uma vez que todos/as nós falamos de um tempo e um lugar específicos, de uma história e realidades particulares. Conforme enfatiza Kilomba (2019), “qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual conhecimento não o é? Qual conhecimento tem feito parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento não? De quem é esse conhecimento?” (KILOMBA, 2019, p. 50)

Segundo Kilomba, o conhecimento que tem sido tradicionalmente valorizado e incorporado às agendas acadêmicas é aquele que é legitimado pelo poder dominante, muitas vezes associado a estruturas de privilégio, colonialismo e opressão. Tais estruturas de poder e privilégio muitas vezes determinam quem tem permissão para falar e ser ouvido/a, e quem é considerado/a um/a especialista ou autoridade em determinado campo perpetuando desigualdades e hierarquias sociais. Ao levantar reflexões sobre as desigualdades presentes no discurso acadêmico e na produção de conhecimento, Kilomba aponta para a dinâmica na qual o que é considerado científico é determinado por quem detém o poder e a autoridade. Quando aqueles que estão no poder falam, suas palavras são automaticamente consideradas científicas, enquanto as vozes marginalizadas são rotuladas como não científicas. Pois, o/a subalterno/a

está sempre em condição de marginalidade e silenciamento na prescrição imposta pelo pós-colonialismo onde o discurso dominante (diga-se branco) sempre teve (tem) os ouvidos predispostos a ouvi-los.

De acordo com Grada Kilomba, a comunicação é uma negociação entre quem fala e quem escuta, ou seja, entre os falantes e seus/as interlocutores/as. O ato de ouvir é, portanto, uma forma de autorização concedida ao falante. Apenas quando alguém tem sua voz ouvida é que ele ou ela pode falar. Nessa dinâmica, aqueles/as que são ouvidos/as são considerados/as como pertencentes, enquanto aqueles/as que não são ouvidos/as são marginalizados/as e vistos como não pertencentes. Essa distinção está associada a uma série de categorizações, como universal/específico, objetivo/subjetivo, racional/emocional e imparcial/parcial. Aqueles que ocupam posições privilegiadas são vistos como representantes da universalidade, objetividade, racionalidade e imparcialidade, enquanto os/as outros/as são relegados/as ao domínio do subjetivo, emocional e parcial.

Ao explorar a noção de "fala", Kilomba (2019) destaca como os conceitos de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade racial. A autora argumenta que o silenciamento não se deve à incapacidade das pessoas de expressarem suas vozes ou línguas, mas sim ao fato de que essas vozes são consideradas desprovidas de conhecimento. A pergunta que surge é: quem sabe o quê? Quem não sabe? E por quê?

Neste sentido, Kilomba ressalta que não é que as vozes marginalizadas não tenham falado, mas sim que suas vozes têm sido sistematicamente desqualificadas por um sistema racista. Essas vozes são consideradas como conhecimento inválido ou são representadas por pessoas brancas, que ironicamente se tornam "especialistas" em suas culturas e até mesmo em suas próprias experiências. Existe uma epistemologia que visa excluir a perspectiva negra do conhecimento, relegando-a à posição de objeto em vez de sujeito. O poder e a autoridade estão envolvidos na construção do que é considerado conhecimento válido e quem é reconhecido/a como detentor/a desse conhecimento. É necessário desafiar essa estrutura opressora e reconhecer as múltiplas formas de conhecimento que emergem das experiências marginalizadas.

Ademais, seguimos as interrogações de Grada Kilomba (2019), ao desnudar os processos racistas que constituem sistemas de silenciamentos e postulam os sujeitos negros/as como a "outridade", onde lhe é destinado o lugar de "não sujeito", pois durante o desenvolvimento do Ateliê Filosófico vivenciamos muitas situações nos comportamentos dos/as participantes em manter-se em silêncio quando o diálogo se fazia necessário. Em uma

observação aligeirada poderíamos compreender, neste contexto, por exemplo, os comportamentos expressos como timidez e retraimento em lugar comum, porém, observando mais atentamente os silenciamentos e o “medo de errar” ou expressar um pensamento que não seja considerado constituído de sentido, dentro da lógica instituída da hierarquia professor/a, do/a estudante, teórico/a, pesquisador/a, tais posturas buscam evitar menosprezo e indiferença frente a possível avaliação coercitiva (teste, notas etc.). Desse modo, “como alguém se descoloniza? Como deve ser a descolonização do ‘eu’? E quais perguntas devem ser feitas para encontrar possíveis respostas?” (KILOMBA, 2019, p. 226)

Os/As estudantes do Ateliê Filosófico, no momento de suas inscrições, se declararam como pardos/as ou negros/as. A partir de nossa investigação, compreendemos que fazer-pensar a aprendizagem filosófica na formação leva em consideração o combate incisivo às injustiças cognitivas e sociais produzidas ao longo do tempo, a fim de possibilitar a mobilização, participação e entrega dos/as estudantes no ato de pensar de forma própria, apropriada e responsável. Pois, assumir tal condição é também compreendemos que as margens pelos quais nos movimentamos são permeada por diversas localidades, seja de resistência como de repressão. Nesse contexto de marginalização, pessoas negras, mulheres, indígenas, quilombolas, LGBTQIA+, desenvolvem perspectiva única, observando a realidade de diferentes pontos de vista. A margem é espaço de abertura radical e criatividade, onde surgem novos discursos críticos.

É neste espaço crítico e propositivo, segundo Kilomba (2019), que as fronteiras opressivas estabelecidas pelas categorias de raça, gênero, sexualidade e classe social, por exemplo, são questionadas e desafiadas. Nesse ambiente crítico, podemos formular perguntas que antes eram impensáveis, desafiando a autoridade colonial do centro e os discursos hegemônicos presentes nele. Como analistas cognitivos/as implicados/as com sua práxis e posicionamento ético-político no combate as segregações sociocognitiva, não podemos perder de vista as questões levantadas por Grada Kilomba, por exemplo, “quem é reconhecida/o como alguém que possui conhecimento? E quem não o é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens?”. (KILOMBA, 2019, p. 50) Assim, Grada Kilomba nos convida a reflexão não apenas sobre a semântica das categorizações (sujeito/objeto, racional/emocional, saber acadêmico/saber popular), mas também sobre a violência inerente a essa hierarquia e a necessidade de desafiar e transformar esses padrões opressivos na busca por produção, construção e difusão de conhecimento mais inclusiva e equitativa. Ademais, a margem nutre nossa capacidade de resistir à opressão, de

acúmulo de forças vitais, de promover transformações, de imaginar novos discursos e mundos alternativos na difusão do conhecimento, na formação de professores/as e na prática filosófica.

## 6.2 ANÁLISE COGNITIVA (ANCO) DAS PERCEPÇÕES DOS/AS ESTUDANTES

Adentramos a análise das entrevistas semiestruturadas dando ênfase às falas dos/as estudantes, no seu exercício singular, tal como o vivido e experimentado mobilizado por seus processos reflexivos frente à experiência subjetiva – referimo-nos ao que o/a entrevistado/a pode dizer sobre sua experiência e, desse modo, tomá-la como material de e para o estudo proposto. O essencial não é tatearmos à distância uma descrição que outrora vivenciada, tornou-se experiência refletida e que, por sua vez, está sempre no limiar das forças tensivas, pois como reflexo numa superfície móvel espelhada, a possibilidade de deformação é constante a qualquer contato com outras coisas ou situações. Se considerarmos que cada parte do nosso corpo, incluindo os processos cognitivos centrados na razão e no cérebro, nos permitem produzir sínteses com significados próprios e sempre particulares, então é possível que essas sínteses se comuniquem com outros sentidos e experiências, tornando-se ainda mais urgente e necessária a ação do/a analista cognitivo/a.

Assim, realizamos a análise das entrevistas, conforme a matriz analítica, utilizando diferentes sentidos comum ao processo de Análise Cognitiva, multirreferencial, transdisciplinar e polilógica. O ato de investigar e proceder do/a analista cognitivo/a, um/a *trabalhador/a do conhecimento* (MOREIRA, 2018), lida com a ambiguidade e a imprevisibilidade. Analisar cognitivamente é aproximar-se de algo, trazendo-o mais perto de si, sempre correndo o risco de suas reduções, pois estamos tateando no acervo psíquico dos/as entrevistados/as os seus códigos linguísticos, porém, sempre em processo aberto a transduções, modulações e construção do conhecimento em horizontes variáveis.

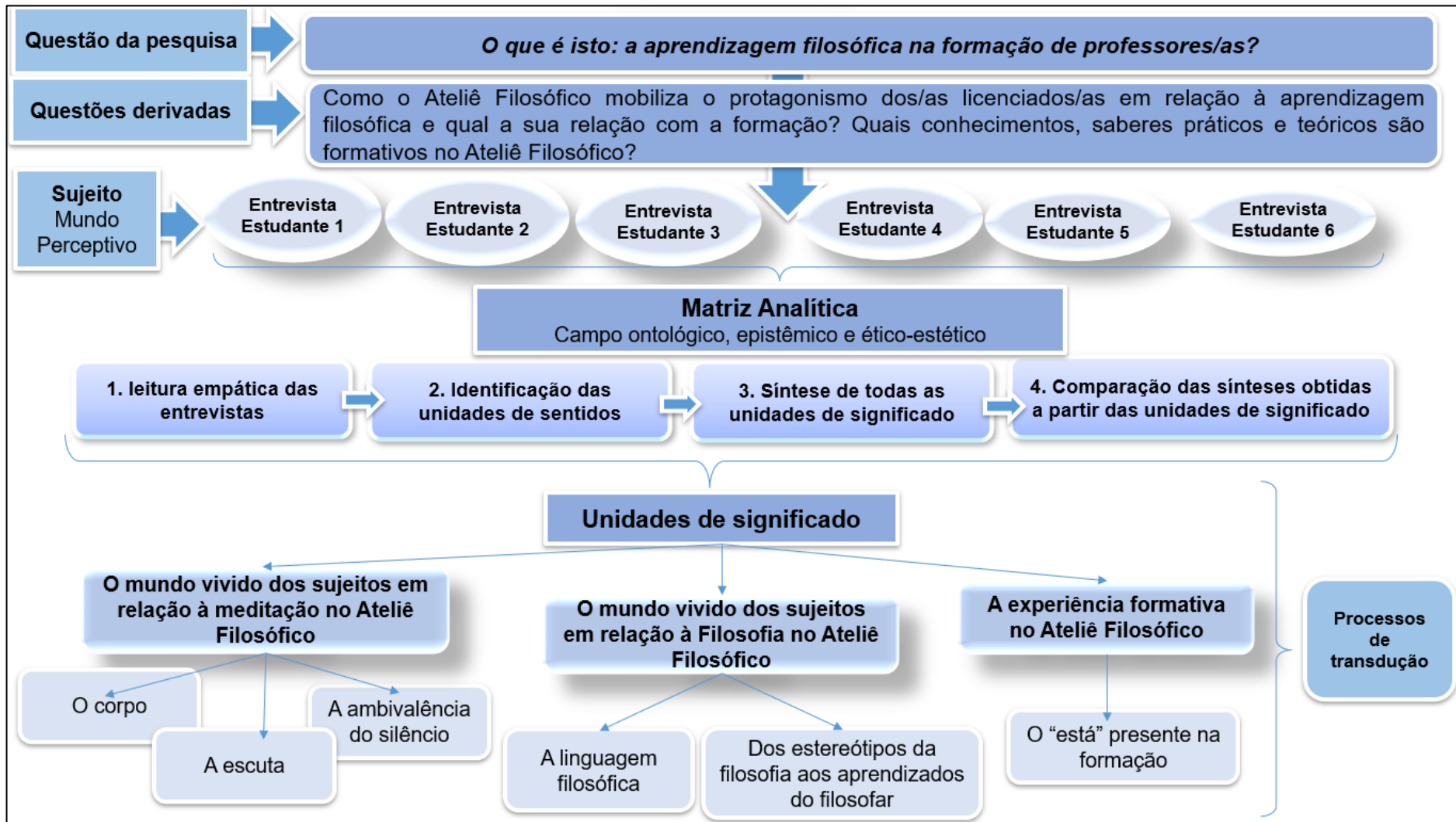
Para Fróes Burnham (1998) a análise é processo de compreensão mais profunda e global de um fenômeno. Envolve acompanhar o processo em questão e familiarizar-se com ele, reconhecendo que ele pode ter uma opacidade relativa que dificulta a sua compreensão. A análise não deve interromper o movimento do processo, mas sim produzir uma explicitação ou elucidação do fenômeno, sem depender exclusivamente de explicação racional. Esse processo de produção de explicitação deve ocorrer ao mesmo tempo em que o fenômeno se renova e se recria, na dinâmica intersubjetiva das relações sociais. Essa dinâmica é caracterizada pela

penetração na intimidade do fenômeno, pela multiplicidade de significados que ele pode ter e pela possibilidade de negação de si mesmo que o sujeito das relações sociais pode experimentar. Pois, conforme Fróes Burnham (1998, p. 41) “o *processo-objeto* não contém em si mesmo todas as condições de sua inteligibilidade”. De acordo com Leliana Sousa *et al.* (2020, p. 69), a abordagem AnCo vai além das dimensões tradicionais, ou seja, envolve a percepção e o corpo em sua totalidade, no seu sentir, considerando sua função transcendente prospectiva. Nessa perspectiva, as ciências envolvidas, os fenômenos e as diversas formas de pensar e fazer história são vistos como “substratos empreendedores do sistema cognitivo do pensamento complexo”. Em suma, a análise é vista como processo dinâmico de compreensão e explicitação de fenômeno – polissêmico, dinâmico – sem que se tente impor uma explicação racional fixa ou interromper o seu movimento natural.

Dessa forma, faz-se necessário retornarmos às unidades de sentido previamente explicitadas no capítulo 2, as quais expressam aproximação da experiência reflexiva dos/as entrevistados/as. Para realização da análise, utilizamos três unidades de análise (eixos temáticos): 1) o mundo vivido dos sujeitos em relação à meditação no Ateliê Filosófico; 2) o mundo vivido dos sujeitos em relação à Filosofia no Ateliê Filosófico; 3) a experiência formativa no Ateliê Filosófico. As unidades de análises estão ligadas à questão base da investigação, que retomamos a seguir: *O que é isto: a aprendizagem filosófica na formação de professores/as?* Não menos importante, da questão central derivam-se as demais questões: *Como o Ateliê Filosófico mobiliza o protagonismo dos/as licenciados/as em relação à aprendizagem filosófica e qual a sua relação com a formação?* Considerando a experiência dos/as estudantes, *quais conhecimentos, saberes práticos e teóricos são formativos no Ateliê Filosófico?*

A partir das unidades de significado e da organização das informações, surgiram de forma sistemática os subconjuntos de informações, proporcionando uma estrutura mais organizada ao corpus analítico na pesquisas, denominadas: *a relação com o corpo; a relação com a escuta; a relação com a linguagem; a ambivalência do silêncio; dos estereótipos da filosofia aos aprendizados do filosofar; o “está” presente na formação.* A Figura 17 apresenta o fluxograma do processo de análise das entrevistas realizadas:

**Figura 17** – Fluxograma do processo de análise das entrevistas



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

O momento de construção do material de pesquisa, assim como o momento de análise, permitiram-nos a oportunidade de reapropriação de nossa experiência, no retorno reflexivo ao emergir movimentos de constituição de (trans)formação pessoal e profissional. Compreendemos a realidade composta por diferentes níveis de materialidade que se interagem e se organizam de acordo com leis e lógicas próprias do mundo macro, microfísico e virtual. Ao término de cada unidade são apresentadas sínteses como esforço, relacionando-as de modo a produzirem novo conhecimento nas questões implícitas e explícitas da pesquisa.

Desse modo, para entender os diferentes níveis de percepção dos sujeitos, é preciso reconhecer a constituição mútua entre o ser e a realidade, resultado de múltiplas interações. Sendo a linguagem falada estruturada por uma gramática e as palavras polissêmicas constituídas de vivências e significados histórico-culturais, evidencia-se sintonias e dissonâncias neste processo. Conforme elucida Bicudo (2020, p. 53) “sintonia, pois o sujeito significativo busca pelas palavras que possam dizer o que compreende. Dissonância, porque a palavra diz menos e diz mais do que quer dizer, por trazer consigo a historicidade dos sentidos articulados e expressos. Além disso, a gramática organiza.” A partir dos relatos dos/as estudantes, analisamos e interpretamos os significados relacionados à meditação, a filosofia e a experiência dos/as estudantes no dispositivo Ateliê Filosófico, em suas próprias vivências como aprendentes.

### 6.3 O MUNDO VIVIDO DOS SUJEITOS EM RELAÇÃO À MEDITAÇÃO NO ATELIÊ FILOSÓFICO

Nesta a unidade de significação buscamos compreender a partir da experiência dos/as entrevistados/as, especificamente suas artesanias polilógicas, a relação com a meditação, as dificuldades encontradas, os aprendizados e a formação. Durante a análise das entrevistas, são destacadas como importantes na dimensão experiencial dos participantes: *a relação com o corpo, a dimensão da escuta e a ambivalência do silêncio.*

Esses elementos são fundamentais na compreensão de como a meditação pode ser importante contribuição no processo de aprendizagem filosófica mobilizada no dispositivo Ateliê Filosófico. A atenção ao corpo, a escuta e o silêncio são considerados como elementos chave para a construção de consciência reflexiva com o mundo e a vida. Além disso, destaca-se a importância destas dimensões na formação docente, tendo em vista que uma formação mais



consciente e reflexiva pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

### 6.3.1 A relação com o corpo

A relação com o corpo aparece como aspecto crucial no processo de aprendizagem e formação, uma vez que permite maior consciência e conexão com o próprio mundo interno e suas dinâmicas. O corpo é destacado nas falas dos/as entrevistados/as como instrumento de conhecimento e expressão, tendo relação íntima com as memórias, histórias e crenças individuais. Segundo Santos (2019, p. 237), “conhecer é uma atividade corpórea.” Conforme destacam os sujeitos entrevistados/as:

*Eu a cada encontro ia percebendo uma conexão maior com a minha ação, meu modo de estar no mundo, o próprio movimento do meu corpo, dentro de mim, sabe? Parece estranho, mas dentro de mim eu comecei a perceber alguns movimentos, que não é só o exterior, movimentar o corpo, mas o corpo também movimenta com o pensamento e o pensamento com o corpo [...]. Eu pensava que eu respirava normalmente, aí comecei a perceber que eu respirava condicionado e em um ritmo mais agitado as vezes. Isso para mim foi incrível, porque as vezes no meu curso que trabalha também com o corpo, eu não tinha experienciado esse sentimento de conexão, antes eu percebia para fora, e agora aprendi a olhar e sentir esse dentro, esse mover diferente do habitual. É como se eu agora tivesse consciência que eu sinto que sinto, meu corpo, meus pensamentos, meu psicológico. (ESTUDANTE 1).*

*Parece uma coisa simples, mas hoje eu consigo ter mais atenção a mim mesma, ao meu próprio corpo, a tudo o que me afeta, que agita, que me incomoda. E, graças a meditação eu sinto que conseguir perceber meu corpo, essa conexão mais próxima é muito louco isso, né? Esse movimento que o ateliê faz com a meditação, eu penso que me ajudou, além de perceber o meu próprio corpo, os movimentos que a gente ia realizando nas práticas de meditação corporal, de como é que eu voltava minha atenção para o movimento do próprio corpo, me faz estar presente, me faz estar atenta a mim mesma e aí me faz estar mais consciente e confiante dos meus pensamentos, como eles acontecem e como eu posso reagir sobre eles e com eles. (ESTUDANTE 3)*

*Eu acho que a meditação foi muito importante para mim enquanto mulher que se reconhece dentro de uma cultura vinda do sertão e tão constituída por crenças, valores religiosos que acabam criando muitas crenças e verdades que muitas vezes criam certas barreiras, em nos permitir a ver além, a sentir o que me passa [...]. Digo isso porque a meditação me possibilitou a entrar em contato com o sentir que é próprio do meu corpo, minha respiração, o movimento do meus órgãos não apenas para respirar, mas para se locomover e mover meus pensamentos. A meditação me ajudou a perceber que eu penso com meu corpo, parece estranho isso né? (algumas risadas) [...]. Porque ao*

*mesmo tempo em que a meditação é o silêncio e a percepção mais atenta do que se passa dentro de mim, o meu corpo grita o tempo todo no silêncio de minhas palavras [...]. (ESTUDANTE 6).*

Nos relatos apresentados, podemos observar o corpo como dimensão do *Sensível*, processo íntimo de experiências construídas nas relações com o aprendizado de si e mundo. Conforme Bois e Autry (2007), a relação estabelecida no contato direto com o corpo constrói uma nova natureza de relação a si e conseqüentemente novas formas de conhecimento, tendo o sujeito como presença movente de acesso e produção do conhecimento. É a relação do sujeito consigo próprio a possibilidade de novas dinâmicas relacionais, conforme o relato do Estudante 1, ao experienciar o sentimento de conexão no processo íntimo de perceber-se sentindo o próprio corpo e a relação do pensar com o sentir (corpo e pensamento). Em consonância, a Estudante 3 ressalta a importância da prática de meditação corporal no Ateliê Filosófico, que a ajudou a voltar a atenção para o movimento do próprio corpo e a está presente no momento, e consciente de seus pensamentos e reações.

O corpo é todo entrelaçado de histórias, memórias e crenças que agem impulsionando e produzindo ressonâncias no modo como a individualidade é manifestada e como nos relacionamos com o próprio mundo. Os processos não maturados ou não compreendidos impedem ou produzem diversas ressonâncias corporais e cognitivas de ordem psicológica, criando entraves (travamentos) ao próprio movimento da vida (fluxo), dificultando relações mais dialógicas, com a expressão dos sentimentos, por exemplo, na resposta da Estudante 6, ao reconhecer-se como mulher sertaneja e viver-se durante certo tempo “verdades” que possivelmente não estavam conectadas com o “sentir do seu próprio corpo.” E que espécie ou qualidade de sentir é essa que desnuda verdades há muito cristalizadas e faz pensar com o próprio corpo?

É o corpo extensão de um referencial/espacial de conexão do sujeito consigo próprio em seu aprendizado de si. Essas questões destacamos como de extrema relevância para pensarmos as dinâmicas experienciadas no Ateliê Filosófico e a implicação filosófica na formação de professores/as preocupadas com a formação de modo geral, integral e polilógica. Percebemos a necessidade de ocupar fronteiras. As fronteiras ocupadas são as frestas encontradas que nos permitem acolher modos alternativos no fazer formativo filosófico. Conforme expressa no relato da Estudante 6, pensar com o corpo, é voltar a atenção para o *está presente*, atento/a ao que se passa em seu mundo interno, porém, na prática vivenciada com a meditação este processo exige a superação de alguns bloqueios, bem como, aprender a lidar com a possibilidade do erro:

*[...] penso que essa dificuldade é porque o corpo começa a falar não por fora, mas ele grita por dentro e isso na prática de meditação faz a gente entrar em um desconforto grande... um medo... medo inicial de respirar, ficar tonta, de fazer um movimento de percepção e seu corpo se desequilibrar, de deixá-lo errar, de permitir o corpo errar, expressar...Sabe? Por que o tempo todo agente quer controlar? Eu vejo que a meditação me ajudou ter esse olhar sobre mim, sobre o que sinto e como sinto... acho que é permitir a ser corpo. (ESTUDANTE 6)*

Durante as atividades das oficinas no ateliê constatamos as mesmas dificuldades dos participantes narradas em suas entrevistas, sejam em fechar os olhos e confiar na condução do mediador, relaxar em ambiente que propicia “segurança” e acolhimento, ou entregar-se à dinâmica propostas nos encontros formativos. Neste sentido, pensar um processo formativo e levar em consideração a aprendizagem filosófica é também um trabalho intensivo para lidar com a casa-espço do corpo do/a educador/a e como sua percepção acolhe, cuida, pensa e lida com seu próprio corpo, não apenas a dimensão físico-fisiológico, mas suas dimensões psíquicas-existenciais, assim como seu corpo de ideias, evidenciando, desse modo, sua “existencialidade psicossomática”. (JOSSO, 2007)

O Ateliê Filosófico é apresentado como oportunidade para ocupar novas fronteiras e possibilitar formação de aprendizagem integral e polilógica, dando espaço para o desenvolvimento da percepção e sensibilidade, através do corpo. A meditação, por sua vez, é apresentada como ferramenta para superar bloqueios e aprender a lidar com a possibilidade de erro, permitindo maior presença e atenção ao mundo interno. Estas questões apontam para a importância da relação com o corpo na formação filosófica, permitindo consciência e reflexão sobre o próprio ser e o mundo corporalizado.

Conforme ratifica em sua fala o Estudante 2 “*temos dificuldade de lidar com o corpo, a gente nega, silencia... acho que o corpo acaba ficando esquecido em muitos momentos, na universidade e na nossa vida [...]*”. (ESTUDANTE 2) O “esquecimento do corpo” na Universidade, para além de estudos das áreas como área da saúde, voltadas a questões orgânicas e fisiológicas do ser, o espaço universitário em sua configuração curricular tem dificuldade de estabelecer diálogos com produções de conhecimento próximo às vivências localizadas de cada estudante. A Estudante 5 ressalta:

*É como se a gente ficasse durante um tempo desconectado e na universidade parece que a gente fica ainda mais, porque praticamente a gente não tem nem tempo para respirar, porque tem uma infinidade de atividades para cumprir, de autores para ler. Não paramos para pensar em nós, para nos sentir, só*

*pensamos e pensamos no curso que precisamos terminar e quando sentimos, muitas vezes é para nos confrontar para talvez desistir. (ESTUDANTE 5)*

Isto posto, referindo-se a estrutura universitária da filosofia, é necessário pensarmos estratégias e fissuras para o diálogo com outras linguagens e ciências que não fazem parte do currículo na condição de referencial teórico, como por exemplo, a relação do corpo como potência presente na construção epistêmica, contra a hegemonia da morte epistêmica, empregada pela colonialidade, sobre os diversos modos de conhecer e produzir conhecimento subalternizados.

O corpo é o lugar da experiência, e essa, por muito tempo foi considerada impura para a produção filosófica, pois residindo no submundo da particularidade, estaria ligada às paixões, ao tempo e ao próprio corpo. O mundo antigo, diga-se grego e europeu, sempre lançou desconfianças em relação a experiência, ao corpo, pois o *logos* nunca falaria a linguagem do singular, mas do universal, do racional e do agir racionalmente. É o corpo protagonista que resiste ao epistemicídio da sensibilidade transgressora e reduzida ao não-ser. Conforme a filósofa Sueli Carneiro (2005), em seus estudos sobre epistemicídio, compreende a invisibilidade das contribuições culturais de diversos povos a partir da deslegitimação de suas produções de conhecimento e inferiorização de determinados grupos sociais, como perpetuação no processo de colonização, anulando e desqualificando o conhecimento de povos subalternizados e racializados. É o corpo produtor de histórias articulado a uma territorialidade que mobiliza modos de vida singulares e importantes para a atividade filosófica. É nesta compreensão, por exemplo, que o colonialismo numa perspectiva filosófica, privilegiou ao longo de toda a história um centro geopolítico (Grécia-Europa), sustentada por um silogismo racista, justificador e essencializador das identidades de certas populações, principalmente as populações africanas e indígenas, seus modos de vida, seus conhecimentos, tornaram-se saberes interpretados e subjugados num colonialismo epistêmico.

O sociólogo Muniz Sodré (2002) destaca o processo de construção da identidade em relação ao espaço constituído pela diferença do outro. A relação com o espaço territorial desenvolve-se em quatro horizontes: público, privado, interacional e corporal. Sob este último aspecto, queremos destacar o território do corpo, como o espaço pessoal, “como o próprio corpo e o espaço adjacente – esta é uma delimitação invisível do espaço que acompanha o indivíduo, sendo capaz de se expandir ou contrair-se de acordo com a situação e caracterizando-se, portanto, pela flexibilidade.” (SODRÉ, 2002, p. 39) Deslegitimado de qualquer potência

epistêmica o corpo negro sofreu e sofre todo o tipo de violência em relação ao reconhecimento de um conhecimento legítimo.

É interessante observar que as oficinas do Ateliê Filosófico aconteciam numa casa alugada pela universidade. Desse modo, o ambiente em si construía uma narrativa contrária a hegemonia universitária organizacional. Sendo o ambiente familiar aos estudantes, o sentimento é de familiaridade e conforto, mesmo, todos os elementos simbólicos demarcando intencionalmente um espaço educativo, como cadeiras de aula, livros, lousas e teares, almofadas, paredes coloridas etc. A forma como organizávamos a sala onde ocorriam as oficinas, de modo a tensionar-nos a sentar sobre esteiras ao chão, o fechar os olhos, a atenção à respiração, a percepção das sensações que afetavam o corpo, por exemplo, todos estes elementos tensionavam uma outra relação com o próprio ambiente, conseqüentemente conosco mesmos e com a construção do conhecimento em relação à dinâmica comum da própria vida.

A compreensão empreendida a partir do nosso campo da pesquisa, não se limitou a compreensão do corpo reduzida aos cinco sentidos da neurofisiologia clássica: paladar, tato, visão, audição, olfato. Compreendemos que “sentir o corpo” não advém da ordem intelecto, e nem exclusivamente das sensações, mas uma ordem advinda do sentimento, pois este transita entre ambos. Neste sentido, “[...] *sentir o corpo não só como desejo ou uma máquina animada pela minha vontade, mas também como produtor de conhecimento com vida.*” (Estudante 2). Reconhecer a vida como território epistêmico de conhecimento, tendo o corpo uma matriz referencial e articuladora, faz-se necessário dar ênfase a existencialidade psicossomática de cada educador mobilizadora de alternativas epistêmicas que colocam em tensionamento todos os cânones e paradigmas disciplinares e filosóficos a partir de uma pluralidade de saberes, de representações e formações. Essa existencialidade psicossomática é também permeada de cicatrizes coloniais de repressão, exclusão e hierarquizações de narrativas que inferiorizam corpos dissonantes (mulheres e homens negros/as, transsexuais, LGBTQIA+, indígenas) e desdobram-se na experiência de naturalização da ampliação e estruturação que dizem essas presenças nos diversos espaços. Desse modo, chegamos as seguintes sínteses de compreensão:

- O corpo é uma dimensão crucial no processo de aprendizagem e formação, permitindo maior consciência e conexão com o próprio mundo interno e suas dinâmicas;
- A meditação é uma ferramenta importante para superar bloqueios e aprender a lidar com a possibilidade de erro, permitindo maior presença e atenção ao mundo interno;

- A relação com o corpo na formação filosófica permite mais consciência e reflexão sobre o próprio ser e o mundo, mas é frequentemente esquecida ou negligenciada no espaço universitário;
- É necessário pensar em estratégias para o diálogo da filosofia com outras linguagens e ciências que não fazem parte do currículo, incluindo a relação do corpo como potência na construção epistêmica;
- O corpo é um protagonista que resiste ao epistemicídio da sensibilidade transgressora e reduzida ao não-ser, e é um produtor de histórias articulado a uma territorialidade que mobiliza modos de vida singulares e importantes para a atividade filosófica;
- É preciso dar ênfase à existencialidade psicossomática de cada educador para mobilizar alternativas epistêmicas que coloquem em tensionamento os paradigmas disciplinares e filosóficos a partir de uma pluralidade de saberes e formações. No entanto, essa existencialidade psicossomática é permeada de cicatrizes colonizadoras que hierarquizam e inferiorizam certos corpos, resultando na naturalização da exclusão dessas presenças em diversos espaços.

### 6.3.2 A dimensão da escuta

A escuta articula uma questão complexa e importante. Em relação a complexidade, referimos as dificuldades de abertura ao outro em sua linguagem oral e corporal, pois escutar exige uma atenção, uma intencionalidade a algo que atrai nosso campo auditivo e perceptivo, não apenas como manifestações sonoras, mas acesso a sentidos e significados dotados de importância e significação a quem se coloca em estado de atenção. É a capacidade de escuta também porta de acesso ao diálogo filosófico, pois, sem ela, o diálogo tornar-se monólogo egóico sem relação contrastiva e interpelativa daquele/a que escuta, em consonância com a condição dessa escuta, ou seja, uma escuta silenciada por uma condição de subalternidade e omissão, ou escuta atenta como “forma de reduzir a desigualdade do ouvido subalterno.” (SANTOS, 2019, p. 255) Se todo filosofar começa pela escuta como experiência do que se mostra pensando e como “disposição para o desvelamento do *ente* em sua totalidade” (GALEFFI, 2017, p. 25), observamos nas entrevistas, a escuta como fundante necessário na relação de aproximação, intimidade ou “afastamento de si”:

*Eu sei que o ateliê não é nenhuma terapia, como você sempre enfatizava, mas para mim, era como se eu tivesse em um processo de escuta, alguém achando importante o que eu estava dizendo, escutando os colegas ao falar o que pensavam diante do tema que você trazia e como eles entendiam, isso me gerou confiança de poder também falar como eu estava compreendo o que estava ouvindo e lendo, e como tudo isso se relacionava comigo também ou não. (ESTUDANTE 1)*

*[...] eu estou aprendendo a me escutar, a me sentir. Aprender a se ouvir, eu penso que é fundamental para poder escutar o colega do nosso lado, ao que ele pensa e como pensa, porque primeiro também preciso saber me ouvir, e esse saber, hoje eu percebo que é, não só perceber o que afeta meu corpo, o movimento, os estímulos físicos, mas como a fala do outro, o pensamento do outro, o gesto e a forma alheia se relaciona comigo, me afeta, me oprime e/ou me estimula a continuar, a seguir. Não é fácil! É um processo diário de hábito, de aprendizado, como na meditação, desenvolver nossa autoescuta. No início eu tinha muita dificuldade de me escutar e percebi que eu também não tenho paciência pra ouvir o outro, talvez seja essa necessidade de também saber me ouvir, isso eu comecei a enxergar. (ESTUDANTE 4)*

*[...] foi preciso eu aprender a ouvir, a me escutar, a entender como eu penso e porque eu penso como penso. Parece que eu estava surda em muitos momentos, para mim mesma, sabe? E quando você não se escuta, não ouve o ritmo que ressoa dentro de ti, é como se tudo que viesse de fora, tudo que parece ser verdade, seja uma leitura, um pensamento, o argumento de um colega, é assumido como algo acabado, verdadeiro [...] e isso vai ficando naturalizado dentro da gente e não percebemos que é algo externo, e muitas vezes vai de encontro a nosso próprio modo de pensar de fato, de sentir... (ESTUDANTE 5)*

Nos relatos dos/as entrevistados/as podemos inferir que a escuta direciona numa relação de retorno a algo comum e particular no modo relacional do ser de cada um/a. A escuta atenta ao momento presente coloca em cena o “próprio ouvido linguístico”, ou seja, o repertório de quem escuta (rico de experiências diversas) ampliam a capacidade de insubmissão ou conformismo. O Estudante 1, por exemplo, destaca que, apesar do ateliê não ser terapia, a escuta que ele experimentou ali teve um efeito terapêutico. Essa escuta foi capaz de criar um ambiente acolhedor onde a estudante e seus colegas se sentiram ouvidos e valorizados. Ao ouvir os colegas, o estudante foi capaz de se relacionar com o tema que estavam tratando, e ao mesmo tempo, compreender sua própria perspectiva em relação a ele. O estudante destaca a importância da escuta como ferramenta de valorização do outro e de si mesmo. Já a Estudante 5 ressalta a importância da escuta, não apenas no sentido de ouvir o outro, mas também em escutar a si mesma. Ela menciona que, em muitos momentos, sentiu-se surda para si mesma e isso resulta em sua adesão a ideias e conceitos que muitas vezes não condizem com seu modo de pensar e sentir.

Na fala da Estudante 4 destaca-se a importância da escuta na construção de uma comunicação mais consciente. Ela afirma que a escuta começa pela própria autoescuta, ou seja, a capacidade de se ouvir, se sentir e compreender o próprio modo de pensar e de se relacionar com o mundo. Essa autoescuta, de acordo com a estudante, é fundamental para que se possa escutar o outro de forma mais atenta, percebendo como a fala, o pensamento e os gestos dos colegas se relacionam com a própria pessoa, afetando-a positiva ou negativamente. A estudante também destaca a importância do hábito e da prática constante na escuta, comparando-a a uma forma de meditação. Ela reconhece que não é fácil, mas que é um processo diário de aprendizado. Além disso, todos os estudantes de algum modo tiveram dificuldades de se escutar e de ouvir o outro, e alguns, como a Estudante 4 afirmar estar relacionado à falta de paciência.

A importância da escuta se torna ainda mais evidente quando se considera a relação entre escuta e pensamento, uma vez que a escuta permite ao indivíduo refletir sobre sua própria forma de pensar, identificar possíveis equívocos e buscar uma compreensão mais profunda de si mesmo. Desse modo, a escuta atenta e consciente é fundamental para o desenvolvimento da confiança, da autoconfiança e do diálogo filosófico. Além disso, a escuta pode ser uma forma de diminuir a desigualdade e a omissão de vozes subalternas.

No ateliê buscávamos possibilitar a ampliação da capacidade das experiências sensoriais dos participantes, haja vista, entendermos que aprender filosofia é também processo de vivência, *páthos* (espanto) sendo necessário desnaturalizar a sujeição da capacidade sensível dos corpos subalternos. Santos (2019, p. 261), problematiza “como podemos esperar que corpos subalternos – cuja sensibilidade é sujeita a um processo de naturalização que os limita – libertem os sentidos, sendo que nenhum conhecimento é libertador sem libertação dos sentidos?”. As falas dos entrevistados corroboram em consonância com a crítica que Boaventura elabora, em relação as epistemologias do Norte-cêntrica, ao desprezar a capacidade sensorial, os sentidos, como fonte de conhecimento<sup>44</sup>. Conforme a Estudante 5:

*[...] Parece que é uma surdez imposta, sabe? Intencional, seja nas escolas, no trabalho, na família, no nosso dia a dia, nas nossas relações[...] Eu sinto como se eu não fosse eu, mas uma outra pessoa estranha a mim mesma, ao meu contexto... quando aprendendo a me escutar, escutando também o meu*

---

<sup>44</sup>Boaventura compreende que todo conhecimento é situado e demarcado geograficamente, desse modo, as epistemologias do Norte-cêntrica, agem como uma fronteira imposta pela relação hegemônica, eurocêntrica. O sul é plurilocalizado na forma de produção de conhecimento advindo das Epistemologias do Sul, a partir dos saberes pautados nas lutas contra o colonialismo, o patriarcado, o capitalismo. Para o autor, há uma linha abissal que divide a realidade social colocando na invisibilidade tudo que é considerado irrelevante.



*contexto eu compreendo que começo a valorizar o chão onde piso também 'fala' comigo. (ESTUDANTE 5)*

As entrevistas evidenciam que ao colocar em jogo a necessidade de aprender-saber ouvir-se, observar o próprio ritmo e como percebem-se diante dos processos, possibilita aos participantes do Ateliê a ressignificação de suas capacidades de abertura, relação e compreensão do ambiente onde eles se encontram. A condição de estar “alheio a si” revela negação e desaparecimento epistêmico do próprio sujeito, haja vista, é ao aprender a se escutar, observando e compreendendo-se inserido num determinado contexto, ocorre o processo de desnaturalização epistêmica, a saber, a capacidade ontológica e afirmativa de sua existência como produtora de saber que tem validade epistêmica.

Esse processo também deixa evidente que a falta de escuta deve-se a subjetividade produzida por um processo de insegurança internalizada por situações intencionais e “impostas” como forma de produzir a invisibilidade, quando a Estudante 5 afirma “[...] *me sinto como se eu não fosse eu, mas uma outra pessoa estranha a mim mesma, ao meu contexto*” (ESTUDANTE 5). Essa insegurança gera efeitos paralisantes no desenvolvimento do processo de aprendizagem filosófica, pois, fala de um lugar em relação a atividade intelectual que desdobra-se no progresso acadêmico e sem levar em consideração estes pressupostos não podemos avançar e possibilitar de fato uma atitude filosófica, pois a atitude exige a possibilidade de ação de alguém, pessoa, sentipensante, em relação ao pensar apropriador.

Galeffi (2009) afirma que “a escuta é um traço fundamental do autoconhecimento”, neste sentido, é também uma das coisas mais difíceis de alcançar, requisitando um processo de atenção livre. Krishnamurti (2009) enfatiza que o ato de ouvir como processo de atenção possibilita criar o espaço necessário na mente, sem dualidade, ou seja, desvinculada dos direcionamentos comparativos, dos julgamentos ou avaliação, “porque a mente, sendo apenas mecânica, assim como o pensamento, nunca chega a tingir o que é total, a suprema ordem, portanto, a liberdade completa” (p. 27). A ordem total a que se refere o filósofo indiano é o universo. Assim sendo, é necessário cuidar, lutar, garantir e expandir espaços em que a diferença não seja destruída ou silenciada, mas ouvida, vista e convocada a pronunciar sua totalidade conjuntural do ser-ente-espécie manifestando sua condição autorizante, passando também por uma mutação interior para não fechar-se numa psicologia condicionada pelo pensamento comparativo e competitivo.

Por isso, na perspectiva krishnamurtiana, a meditação é a transformação da mente, a partir de uma revolução psicológica para o viver “não na teoria, como um ideal, mas em cada movimento dessa vida-, na qual existe compaixão, amor e a energia que transcende toda a

pequenez, toda a estreiteza e toda incerteza.” (KRISHNAMURTI, 2009, p. 14) Se a concentração tem em sua gênese a necessidade de controle do pensamento, sua ação é restrita, limitada, condicionada e em desordem, contudo, a atenção, diferentemente, não possui centro, não tem limites, pois reside na sutileza e na qualidade do silêncio. Assim, podemos derivar as seguintes sínteses:

- A escuta é uma categoria complexa e importante que exige atenção, intencionalidade e disponibilidade para acessar sentidos e significados;
- A escuta é fundamental para o diálogo filosófico, pois sem ela, o diálogo se torna um monólogo egóico sem relação interpelativa daquele/a que escuta;
- A escuta atenta e consciente é fundamental para o desenvolvimento da confiança, da autoconfiança e do diálogo filosófico, permitindo ao indivíduo refletir sobre sua própria forma de pensar, identificar possíveis equívocos e buscar compreensões mais profunda de si mesmo/a;
- No ateliê, a ampliação da capacidade das experiências sensoriais dos participantes é vista como necessária para desnaturalizar a sujeição da capacidade sensível dos corpos subalternos, já que nenhum conhecimento é libertador sem libertação dos sentidos. A escuta é ferramenta fundamental para esse processo;
- A falta de escuta muitas vezes é resultado de insegurança internalizada, que produz negação e desaparecimento epistêmico do próprio sujeito;
- A escuta é um traço fundamental do aprendizado de si, mas também algo difícil de alcançar, requerendo um processo de atenção livre e sem dualidade, desvinculada dos direcionamentos comparativos, dos julgamentos ou avaliação.

Isso nos leva para a próxima unidade de sentido, que em nossa análise aparece intimamente ligada ao processo da escuta, a relação aos gestos de silenciamento, suas resistências e aquilo do qual não se pode denominar.

### **6.3.3 A ambivalência do silêncio**

Sabemos que em dado momento de uma aula de filosofia o silêncio é o tormento de qualquer professor/a, haja vista, a necessidade de conversação dialógica ser de suma importância ao exercício filosófico. Porém, durante a realização da oficinas do ateliê e nas falas dos/as entrevistados/as, o silêncio surge com uma categoria ambivalente de compreensão: ora

aparece como possibilidade de sobrevivência da experiência (observando e sentido aquilo que nos passa, o acontecimento, como processo “pausa”, tempo para maturar) , frente a emoções ao ouvir uma poesia, uma música, um pensamento, um texto, por exemplo, e/ou diante do excesso cotidiano onde todos falam e opinam, como numa arena virtual das redes sociais ao deparar-se com a publicação sobre determinado fato que parece atrair hipnoticamente a opinião; ora o silêncio aparece como uma perturbadora ausência que inquieta e, por vezes, manifesta reações de silenciamento (recusa) a uma atividade e/ou situação aparentemente entediante; também observamos o silêncio como resistência dos corpos subalternizados frente a situações e desafios.

O filósofo David Lapoujade (2014) compreende o silêncio relacionado aos usos e funções em sua relação essencial com a fala. Para este autor, é entre os seres falantes, no interior da linguagem que encontramos uma grande variedade de silêncios, pois “[...] há o silêncio de quem escuta, de quem se recusa a falar. Há silêncios cúmplices, silêncios desaprovadores, silêncios ameaçadores, silêncios repousantes, e o silêncio das coisas materiais que participa de todos esses silêncios.” (LAPOUJADE, 2014, p. 152) Conforme relata a Estudante 3, o silêncio também anuncia uma atitude, interpelada pela relação estabelecida com o ambiente, convocando à presença ativa (a verbalização), pois “[...] ficava em silêncio como forma de dizer não, não tô a fim de falar. Mas era necessário a gente se expressar. Por que, como é que eu, estou num ambiente em que é necessário o diálogo e eu me recuso? Às vezes é o próprio bloqueio que me coloca nessa condição[...]” (ESTUDANTE 3) Neste sentido, Lapoujade (2014) defende que o silêncio comunica, portanto deve ser compreendido em relação ao uso da fala, pois ele constitui o universo da linguagem e da comunicação. O bloqueio em que se refere a Estudante 3 se deve a sua timidez diante do grupo e de minha presença como professor que suspostamente determina quem poderá falar/sair do silenciamento e em qual momento. Este fato é importante, pois, em muitas situações estivemos diante de uma posição desconfortável frente aos silêncios que incessantemente apareciam. Como podemos observar no relato da Estudante 6:

*[...] no início eu não via muita importância nesse tipo de coisa (referindo-se à socialização da experiência vivenciada). E quanto mais a gente ficava quietos, mais você tencionava a gente a falar, a sair desse silêncio. Só que muitos colegas, assim como eu, também tem alguns receios ou timidez, e às vezes a gente ficava em silêncio só pra que você pudesse chamar a gente pra poder falar com vergonha de se autorizar a falar. É muito doido tudo isso. (ESTUDANTE 6)*

A fala da Estudante 6 apresenta uma reflexão sobre a importância da socialização da experiência vivenciada e sua relação com a dinâmica do grupo. De acordo com a estudante, no início ela não enxergava a relevância dessa forma de interação, mas ao longo do tempo, a importância da socialização foi se tornando cada vez mais evidente. A estudante menciona a atuação do mediador, que por meio de sua intervenção, estimulava a participação dos estudantes. No entanto, muitos dos seus colegas sentiam-se inseguros e receosos de falar, resultando em um silêncio que só era quebrado pelo próprio mediador. Observa-se que o medo ou a vergonha de se expor podem prejudicar o diálogo e a troca de ideias, limitando o potencial do grupo. Além disso, a fala da estudante aponta para a importância da atuação de um mediador, que deve ser capaz de estimular e conduzir a participação dos indivíduos, mas sem forçar ou constranger.

Entre o ato de fala e o silêncio há uma condição, um espaço vazio e na presença compartilhadas de outros sujeitos, é tensionado o rompimento do silêncio. Esse espaço é preenchido por outros participantes que também supostamente detém o poder de autoria e mediação do real. Entretanto, sabemos que toda linguagem humana possui limites desde a facticidade do conhecimento discursivo, categorizações (verdadeiro e falso, belo e feio, alto e baixo, perto e distante etc.), análises e interpretações na tentativa de explicação diante dos fenômenos da realidade, evidencia, desse modo, sua relação partidária com o real.

Todavia, é interessante os “ensinamentos sem palavras” prescritas pela filosofia do *Tao* do filósofo Lao-Tsé, pois, para este, vamos integrando cotidianamente as relações de força e os mecanismos de opressão política, desde pequenos, em nossa abertura de consciência ao mundo e na aquisição da linguagem, sem que o saibamos. O silêncio na perspectiva taoísta é compreendido como virtude denunciadora do conhecimento discursivo, pois é fora do âmbito da linguagem que podemos adentrar o mundo em estado nascente, “na singularidade de uma visão ou de uma escuta, sem deixar que a percepção se imobilize em determinações languageiras.” (GRAZIANI, 2014, p. 154). Assim, o ato de silenciar-se pode se tornar um exercício ético de resistência aos efeitos que a linguagem pode ter sobre o ser humano. Isto posto, parece-nos estranho à nossa maneira de compreender e estruturar o mundo, na própria construção filosófica estruturada no ocidente ao fundamentar-se no uso exclusivo da linguagem simbólica e objetivante.

O silêncio na perspectiva do *Tao* amplifica modos outros de afirmação e compreensão da dinamicidade da realidade em relação a um uso mais compatível dessa linguagem, haja vista, a exclusividade de acesso ao mundo, via conhecimento discursivo, estrutura um modo

avaliativo dos seres e regime de percepção. Importante observarmos que o silêncio do Tao se estrutura como uma dimensão mais intuitiva entre corpo e mundo, a partir da meditação, por exemplo, nos leva ao estado de calma, acionando a singularidade perceptiva da escuta, da visão, do corpo, dos sentidos, sem deixar-se imobilizar pelas determinações dogmática ou analítica da linguagem, numa forma de experiência pessoal e intransmissível.

As experiências do Ateliê Filosófico abarca o silêncio meditativo como suspensão de toda linguagem mental ou representação linguageira com o mundo, a partir das práticas e exercícios meditativos ao longo das oficinas. A prática de meditação, os exercícios somáticos que visam voltar ao cuidado e percepção com o corpo, possibilita um mover-se para a interioridade, o pensar sem pensamento, observar sem observador, na integralidade do ser de cada um. Conforme elucida a Estudante 5 “*O silêncio na meditação, nos exercícios corporais, nos levava para um lugar bem íntimo em nós[...]. Eu sentia que entrava em estado de silêncio completo, sem precisar dizer nada, mesmo em meio aos colegas nas oficinas e que também estavam vivenciando tudo aquilo.*” Nessa consideração, a estudante apresenta o silêncio como processo de contato íntimo com sua interioridade, sem intermédio simbólico da linguagem ao afirmar o estado de conexão consigo mesma sem precisar dizer nada ou conceituar. Essa situação, de maneira geral, não se escuta apenas com os ouvidos, por meio das palavras e elaborações mentais, mas na suspensão momentânea do linguajar em que o sujeito não se afasta do mundo ou extingue sua capacidade de produzir pensamento. É processo de não pensamento analítico, instaurada por um silêncio radical, dentro de si, uma onisciência silenciosa que coloca em cena a atitude filosófica em caminho aprendente, imprevisível, articuladora do “aprender a conhecer e não-conhecer, aprender a pensar e não pensar, aprender a ser e não-ser.” (GALEFFI, 2009, p. 226)

Sendo a experiência pessoal e intransmissível, o silêncio ocorre processualmente no exercício cotidiano do aprendizado de cada pessoa. Segundo narra o estudante 2, “*Durante as oficinas eu fui aprendendo a lidar com o silêncio, confesso que quando eu estou só, eu não gosto de ficar em silêncio. No ateliê, eu gostava. E eu aprendi a olhar de outro modo, porque os colegas também passavam situações parecidas ou diferentes*”. Outros/as entrevistados/as também relacionaram a experiência do silêncio com a necessidade de maturação e espaço para compreender situações parecidas ou diferentes de violência e traumas advindos de relações e situações opressoras. Dessa forma, o silêncio também exige um exercício aprendente de cuidado consigo e com os outros, pois “[...] *é nele que a gente escuta a nossa voz interior, nosso eu profundo e outros colegas também acabam passando por isso.*”(ESTUDANTE 2) Para a

Estudante 4, o silêncio lhe atravessa em dupla perspectiva, de um lado permitiu entrar em “ambiente pantanoso” dentro de si, numa espécie de terreno inseguro (movediço) e, esse ambiente lhe silencia, devido situações de violência vivenciada em sua vida, porém, no silêncio promovido pela prática meditativa, abrem-se espaços para conexão com os acontecimentos que vão atravessando sua existência: “*agente se conecta também com um outro tempo, mais calmo, com mais compreensão, mais atenção ao que a gente nem tinha consciência.*” (Estudante 4)

Na compreensão da Estudante 4, percebemos uma relação com as reflexões do filósofo Jorge Larrosa (2021) ao abordar o saber da experiência. Larrosa defende que só realiza a experiência aquele/a que se integra à vida em abertura ao desconhecido, desprovido de qualquer antecipação prescritiva, prevista, sendo a experiência processo de mediação entre o conhecimento (científico, informacional, técnico) e a vida humana (contingente, particular, subjetivo, pessoal). A falta de silêncio para Larrosa é inimigo mortal da experiência, haja vista, a falta de tempo, a aceleração, o consumo insaciável de notícias e opiniões, o excesso de trabalho e a velocidade das excitações que vivemos torna impossível que o acontecimento nos acometa, pois isto “requer parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, suspender a opinião, suspender o automatismo da ação, cultivar a ação e a delicadeza, abrir olhos e ouvidos, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, dar-se tempo e espaço.” (LARROSA, 2021, p. 25)

Nos relatos apresentados pelos/as estudantes o silêncio aparece como abertura ao aprendizado de uma atitude atenta a impossibilidade de objetivação, pois ele é contextual, se dá na relação de um sujeito para algo, uma situação ou em relação a outro sujeito. Sendo relação, o silêncio não é ausência, ele é presença, se faz presente e sua não existência também poderá passar por uma deliberação. É necessário olharmos para o silêncio em sua relevância filosófica, a saber, a experiência daquilo que nos faz habitar o mundo numa condição sempre aberta, porque ele faz maturar toda pretensão conceitual, e sem ele os conceitos, a criação, a invenção, e o aprendizado de si não teria a pausa necessária de elaboração de novas interpretações dos conhecimentos que se vai adquirindo.

A experiência do silêncio nos singulariza, abre a capacidade de escuta, a disponibilidade, a atenção. Todavia, a depender dos espaços e contextos, o silêncio pode ter efeito coercitivo, operando como imposição do poder repressor sobre corpos subalternos, quando estes submetidos ao silêncio, tem suas vozes sobrepostas, impossibilitando a possibilidade de ser ouvidas. É preciso compreendermos as interseccionalidades que perpassam as relações sociais, no espaço-tempo em que ocorrem os processos formativos intencionais, faz-

se necessário a reivindicação contra o epistemicídio das diversas formas de pensar produzidas pelos sujeitos em articulação aos seus diversos contextos. São as vozes não autorizadas e que nunca foram prioridades por um modo de fazer-pensar a filosofia ocidental em seus atos e formas de “silenciamento, opressão, negação e destruição do outro” (CARNEIRO, 2005) ressoando no modo de construção e difusão de conhecimentos, construído e apresentando o Outro como não-ser. Conforme Sueli Carneiro (2005) o silêncio em suas múltiplas formas é também uma expressão ideológica. Há privilégios que perpassam a noção de raça, classe e gênero constituídos epistemológica, cultural e socialmente que operam negando uns e autorizando outros o direito à fala, ao discurso, ao pensamento.

E, se a filosofia se constrói no diálogo (CERLETTI, 2009), é no limite ambivalente do silêncio que cada um/a, resguardado as condições necessárias, poderá decidir se filosofa ou não, mas para isso é preciso que o corpo, a escuta e os silêncios possam compor o florescimento de todo aprendiz na construção colaborativa do conhecimento. Logo, as sínteses são as seguintes:

- O silêncio comunica e deve ser compreendido em relação ao uso da fala e como lugar da escuta;
- O medo ou a vergonha de se expor podem prejudicar o diálogo e a troca de ideias, limitando o potencial do grupo;
- O silêncio na perspectiva taoísta é compreendido como virtude denunciadora do conhecimento discursivo, exercício ético de resistência aos efeitos da linguagem sobre o ser humano;
- A prática de meditação e os exercícios somáticos possibilitam um contato íntimo com a interioridade sem intermédio simbólico da linguagem, e é processo de não pensamento analítico que instaura a atitude filosófica em caminho aprendente imprevisível;
- A experiência do silêncio é pessoal e intransmissível, requerendo exercício cotidiano de aprendizado de cada indivíduo para lidar com ele de maneira construtiva e cuidadosa consigo mesmo/as e com os outros;
- O silêncio é fundamental para a experiência, pois permite a abertura ao desconhecido e ao contingente da vida humana, evitando a antecipação prescritiva e promovendo a mediação entre o conhecimento e a subjetividade pessoal;
- O silêncio é uma relação entre o sujeito e algo ou alguém, sendo uma presença que pode ser deliberada ou não. Ele singulariza e abre a capacidade de escuta, atenção e disponibilidade, mas pode ser coercitivo, ideológico e repressor em contextos de poder desigual;

- O silêncio é importante para a filosofia, mas seu limite ambivalente nos alerta para a linha tênue entre a opressão-negação e o espaço-tempo propositivo para a potência da ação na difusão e construção colaborativa do conhecimento.

## 6.4 O MUNDO VIVIDO DOS SUJEITOS EM RELAÇÃO À FILOSOFIA NO ATELIÊ FILOSÓFICO

Como se avalia uma aprendizagem filosófica? Estaria na aquisição de ferramentas conceituais, no desenvolvimento de um saber especializado, a exemplo da história da filosofia demarcada por escolas de pensamento e seus respectivos filósofos/as? O que se aprende quando se aprende filosofia? O que vem a ser esse aprendizado quando se adjetiva de filosófico? E se, tomarmos essas questões na perspectiva da filosofia como experiência do pensamento, o que ocorre no processo da experiência em si? Por que alguns/as estudantes parecem aproximar-se mais de um exercício filosófico, enquanto outros/as, apresentam um relativo afastamento, dificuldade ou bloqueio?

Nesta unidade de sentido buscamos compreender o mundo do sujeito em relação a sua experiência, aprendizado, dificuldades e implicações no aprender filosofar. Desse modo, evidenciamos: *A linguagem filosófica* e *Dos estereótipos da filosofia aos aprendizados do filosofar*. Conforme apresentadas a seguir:

### 6.4.1 A linguagem filosófica

Deleuze (2003) argumenta que a aprendizagem humana é sempre mediada por signos, ou seja, não é possível aprender sem a ajuda de símbolos ou linguagem. Aprendemos por meio de relações heterogêneas e não por meio da assimilação de conteúdo. Aprender nunca é simplesmente repetir o que outra pessoa já sabe, através da simples memorização de informações, mas sim estabelecer uma relação dialógica com outro ser humano. Segundo Deleuze (2003), nunca se aprende fazendo como alguém, mas sim fazendo com outra pessoa, que não precisa necessariamente ser semelhante ao que se está aprendendo. Nesta perspectiva, aprender é sempre processo relacional e heterogêneo, que envolve signos, relações humanas e tempo. Quando o signo entra em conjunto com a sensibilidade, ele reorganiza as forças e afetos



que antecedem qualquer objeto ou experiência vivida. O signo é uma diferença que ultrapassa as possibilidades de significação dos objetos ou fatos conhecidos. Ele é uma coexistência de diferença em abertura recíproca que, em encontros, se expande em nossa percepção consciente, causando uma sensação de que o objeto observado carrega universos inauditos.

Vejamos o que alguns/as entrevistados/as relataram sobre seu contato com as leituras e discussões nas oficinas do Ateliê Filosófico:

*Na universidade, geralmente o que importa é discutir apenas a ideia do autor, do filósofo, o que eles estão discutindo e o que podem contribuir pra pensar aquele tema da nossa área, mas o que a gente tá sentindo diante daquilo que a gente tá lendo, parece que isso não tem muita importância e no ateliê era diferente, isso era fundamental. No meu curso nós tivemos aulas de filosofia da educação, estudamos alguns filósofos, mas eu sempre achava difícil a linguagem, os conceitos, ficava um pouco perdida e confusa, por mais que o professor estava explicando, mas era uma coisa abstrata. Nas oficinas do ateliê nós éramos convidados a falar o que a gente estava pensando diante do que a gente estava sentindo com que a gente estava discutindo, sem receio de ser julgada, apesar de você sempre sinalizar algum equívoco. Isso era muito interessante. (ESTUDANTE 6).*

*Eu sei que tenho muita dificuldade com minha forma de falar, mas depois que entrei na universidade eu fui melhorando [...]. No ateliê os textos que você passava pra ler, a maioria era bem mais fácil e eram mais curtos, daí eu conseguia compreender mais. Porém, aqueles textos eram só um aperitivo para a gente se interessar, buscar o banquete da filosofia. Teve uns autores que fiquei bem interessado também, por compreender que existe uma variedade de jeitos de se falar na filosofia, a depender de cada filósofo e estes podem estar falando mais diretamente a questões mais próximas de nossa realidade. (ESTUDANTE 1)*

A Estudante 6 destaca que, em suas aulas de filosofia da educação, ela frequentemente se sentia perdida e confusa, mesmo com a explicação do professor. Ela relata que, mesmo tendo tido aulas de filosofia da educação em seu curso de pedagogia, sempre achava difícil a linguagem e os conceitos, e isso lhe deixava mais confusa. No entanto, em sua participação no Ateliê Filosófico, a importância dada aos sentimentos e às reações emocionais dos participantes, segundo a estudante, ajudou a tornar a filosofia mais acessível e significativa. O Estudante 1 se refere a sua dificuldade com a língua, mas menciona que a capacidade de compreender melhorou significadamente desde seu ingresso na universidade. Além disso, a participação no Ateliê Filosófico teria sido fundamental para sua compreensão da filosofia, pois os textos eram mais curtos e acessíveis como uma espécie de “aperitivo”, o que permitia uma compreensão mais clara dos conceitos e ideias contempladas, bem como diferentes “jeitos de se falar na filosofia”.

De acordo com Galeffi (2017) é ilusão pensar que existe uma língua única capaz de expressar todos os conceitos filosóficos de forma precisa e universal. A língua do pensamento é “resultado das interações entre os indivíduos, e, portanto, sempre será uma interlíngua”. (GALEFFI, 2017, p. 25) O autor destaca a importância da sabedoria popular na formação da língua do pensamento, e negá-la significa negar a existência de outros modos de ser no mundo. Isto posto, corrobora para a constatação da Estudante 1, ao afirmar que existe uma “*variedade de jeitos de se falar na filosofia, a depender de cada filósofo, e estes podem estar falando mais diretamente a questões mais próximas de nossa realidade.*” A língua do pensamento, conforme enfatiza Galeffi (2017), não é meta-língua universal, mas sim um processo histórico concreto que evolui e se transforma ao longo do tempo. Desse modo, a língua do pensamento é resultado da interação entre os indivíduos e não pode ser vista como língua universal e exata. Ao contrário, a língua do pensamento é processo aquecido e em constante evolução, que se expressa em línguas diversas.

Em resumo, o signo é uma implicação que nos permite sentir e perceber o mundo de maneira diferente e mais amplificada, porém vai além de uma proposição de uso verbal. Neste sentido, a linguagem filosófica apresenta-se como barreira para muitos estudantes, pois é frequentemente vista como abstrata e difícil compreensão. Geralmente justifica-se a falta de familiaridade com os conceitos filosóficos e a terminologia específica como delimitador na compreensão dos textos filosóficos, quando estes são usados como exclusividade da prática do docente.

Pensar a Filosofia no Brasil é considerar que ela é entendida e praticada a partir de um paradigma no qual habituou-se como necessário expressar-se por meio da linguagem verbal, especialmente através do comentário de textos filosóficos. Essa forma de expressão tem raízes na cultura ocidental, que dá grande importância à linguagem verbal como meio de expressão e reflexão filosófica. No entanto, é importante destacar que, embora a linguagem verbal seja uma forma importante de expressão para diferentes culturas, ela não deve ser vista como a única forma de filosofar. É importante reconhecer e valorizar outras formas de expressão e reflexão filosóficas, independentemente de sua base linguística ou cultural. Neste sentido, a Estudante 4 enfatiza:

*Tem uma coisa que acho que me deixa muito desanimada para ler alguns filósofos, é que parece que a maioria escreve difícil. Às vezes eu leio um parágrafo e quando termina eu preciso ler de novo porque não tinha entendido nada. As vezes são palavras e expressões que também afirmam uma maneira de pensar, não só é diferente do nosso, mas parece que está nos negando, não sei explicar, é como se não tivesse relação com agente. Se*

*estudarmos a fundo percebemos que reforça uma forma autoritária de se pensar apenas com palavras (ESTUDANTE 4)*

Para a Estudante 4, a linguagem é uma das razões que desanima a leitura de filósofos/as, já que muitos, em sua perspectiva, “escrevem de forma difícil” e parecem negar o modo de pensar diferente daquele retratado nos seus escritos. Além disso, a exclusividade da linguagem verbal pode ser vista como mecanismo autoritário, pois reforça uma forma única e rígida de se pensar. Assim, a leitura de tais textos pode se tornar difícil e desmotivadora. Ao se sentir intimidado/a ou inseguro/a ao interpretar ou questionar a linguagem-pensamento dos/as autores/as, a pessoa está sendo colonizada por uma ideia de que existe uma forma certa de se pensar ou de se expressar, e que sua própria voz não é relevante para ser ouvida.

A leitura e compreensão dos textos filosóficos, escritos por diversos autores/as, pode ser desafiadora, especialmente quando estes apresentam uma linguagem hermética e difícil de compreensão devido ao repertório cultural, histórico e social diferente do/a leitor/a em questão. Para Amanda Garcia (2019), no Brasil, a filosofia é marcada pela importância concedida ao estudo da tradição filosófica ocidental e ao comentário exegético de seus textos. Embora isso tenha permitido ao país participar da produção de conhecimento filosófico de forma ativa, também limitou a capacidade de desenvolver formas de Filosofia que reflitam sua própria cultura e realidade. Isto demonstra como a colonização teve um impacto significativo na forma como a Filosofia é praticada e compreendida no país. É importante levar em consideração essa relação para o desenvolvimento de formas de Filosofia mais inclusivas e que reflitam a realidade e a cultura do país.

Precisamos problematizar o processo de colonização do pensamento que geralmente nos leva a uma perda de autonomia intelectual e criatividade, e é importante que os/as estudantes desenvolvam a confiança em suas próprias vozes e compreensão. É fundamental que sejam encorajados a questionar, debater e refutar as ideias dos autores, e desenvolver suas próprias perspectivas e ideias. Isso não significa agredir ou desrespeitar o trabalho dos autores/as, mas sim respeitá-los/as ao lidar crítica e reflexivamente com suas ideias.

Segundo Cabrera (2013, p. 20-21), “[...] de acordo com os padrões monotonamente recitados pela comunidade de filósofos, Filosofia é atividade de reflexão teórica, com vocação universal, que opera com métodos argumentativos em contato com a tradição filosófica ocidental.” Assim, a linguagem verbal seria um critério importante para o que é considerado como Filosofia e teve (tem) destaque na história da Filosofia no Ocidente. O desenvolvimento da Filosofia ocidental se desenvolveu com base numa reflexão racional-teórica e a tradição

filosófica é um aspecto importante desse processo. A existência de Filosofia indígena, por exemplo, é questionada e a implicação é que ela só pode ser considerada como tal se for possível estruturar seu pensamento de maneira argumentativa, ou seja, sistematizada.

A colonização trouxe consigo a supremacia de um único método de pensar, que se pautava na linguagem verbal especialmente expressa através da escrita de textos, o que inviabiliza outras práticas de produzir e difundir saberes, como as comunidades de práticas orais, a exemplo de comunidades indígenas, populações africanas etc. Com o passar do tempo, esse método tornou-se hegemônico e influenciou profundamente a forma como a Filosofia é produzida e praticada em diferentes partes do mundo principalmente por um viés da colonialidade. Quijano (1997) e Santos (2010), destacam a colonialidade como o resultado da manutenção das hierarquias coloniais, mesmo após o fim do regime colonial. Ela se manifesta nas relações de superioridade entre os conhecimentos e culturas, perpetuando a desigualdade entre as nações. No caso da Filosofia, a adoção do modelo europeu no Brasil é fortemente influenciada pela colonialidade. Isso se manifesta na compreensão da Filosofia a partir da ótica europeia, que considera o filosofar como fenômeno grego e define como Filosofia apenas aquilo que se encaixa nesse modelo, ignorando as sabedorias indígenas, chinesas, africanas, entre outras.

Esta perspectiva eurocentrista da filosofia reflete a continuidade das hierarquias coloniais e a submissão cultural da nação dominada. É importante reconhecer a existência dessas desigualdades e buscar uma compreensão mais ampla e inclusiva da filosofia, que inclua as sabedorias e tradições culturais de todas as nações e povos. A abordagem exclusiva na linguagem verbal como forma de expressão do pensamento pode levar a desconsideração de aspectos importantes da cognição, incluindo elementos corporais, conforme observados neste estudo na *relação com o corpo*. A filosofia precisa abranger tanto a dimensão verbal quanto não-verbal, para que se possa ter visão mais ampla das diferentes formas de se pensar e expressar o pensamento. Ao considerar apenas o discurso verbal, pode-se perder importantes aspectos da cognição humana que estão relacionados a elementos corporais e subjetivos. Portanto, é necessário valorizar a diversidade de formas de expressão do pensamento, como gestos, ações, arte, entre outros, para uma filosofia mais ampla. Conforme argumenta a Estudante 6:

*Eu aprendi que posso pensar filosoficamente não apenas pelas leituras de textos, mas também sem descartar eles, mas posso juntar com a expressão do meu corpo, na forma como observamos, sentimos e experimentamos o mundo pelo nosso olhar, pelos nossos gestos, no ouvir um poema como vivenciamos*

*nas oficinas do ateliê, isso me ajudou a quebrar algumas resistências e preconceito e entender essa filosofia mais perto da 'gente. (ESTUDANTE 6)*

A fala da Estudante 6 apresenta uma perspectiva interessante sobre o ensino da filosofia, destacando a importância de unir a leitura de textos com a experiência corporal e subjetivas. Ela destaca o aprendizado do filosofar quando articulado a signos próximos à sua área de formação, haja vista, não ser estudante de curso de filosofia e desse modo não compartilhar do repertório linguístico da área. Essa situação evidencia em relação ao professor o processo de mediação e utilização de recursos e práticas pedagógicas na tentativa de promover a transdução de estrutura simbólica (o conhecimento filosófico) como conceitos/linguagem de uma comunidade epistêmica, para uma estrutura mais comum e acessível ao público em geral. Na situação narrada, é possível pensar filosoficamente a partir de combinação de leituras e expressões corporais, como observação, sensação, bem como na participação nas oficinas do Ateliê Filosófico. A experiência no dispositivo Ateliê Filosófico parece romper algumas barreiras e resistências da estudante em questão, ampliando sua compreensão da filosofia e seu papel na vida cotidiana. A fala da Estudante evidencia a importância da diversidade no fazer filosófico, o processo de *mediação* e *transdução* em relação ao corpo de conhecimento formalmente estruturado e legitimado pela academia, e assim, possibilitar formas variadas de difusão. Ao experimentar diferentes formas de expressão e percepção, a interação da estudante em relação a apropriar-se do conhecimento filosófico é ampliada, bem como sua estrutura cognitiva de compreensão do mundo e, conseqüentemente, sua capacidade de pensar de maneira crítica e reflexiva.

O Ateliê Filosófico possibilitou aos/as estudantes um modo de aprendizagem, valorizando não apenas a compreensão teórica dos conceitos, mas também a sua relação pessoal com eles. Parece-nos que isso ampliou a experiência acadêmica dos/as estudantes, sendo uma estratégia pedagógica importante para tornar a filosofia ainda mais acessível e relevante para os/as estudantes em sua jornada em tornar-se sujeitos de suas aprendizagens. Nesse sentido, é preciso reconhecer a importância da incorporação de outras formas de expressão no universo filosófico, não apenas a linguagem verbal. Por exemplo, práticas éticas ou experiências místicas não podem ser explicadas apenas com palavras, e sua incorporação no âmbito filosófico pode enriquecer o entendimento do mundo e ajudar a pensar questões de maneira ainda mais profunda.

Esta categoria não nega a linguagem verbal como um importante instrumento filosófico. Enfatizamos a necessidade de diálogo entre diferentes formas de pensamento para uma filosofia

mais ampla, inclusiva e acessível com “o propósito de tornar essas especificidades em lastros de compreensão mais ampla deste mesmo conhecimento, com o compromisso de traduzi-lo, (re)construí-lo e difundi-lo [...]” (FRÓES BURNHAM, 2012, p. 52) É possível que a abstração racional excessiva em alguns casos possa empobrecer o entendimento do mundo, enquanto a expressão do pensamento com o corpo, o gesto, as artes, entre outros, podem oferecer riqueza adicional à filosofia, ambos os processos não se anulam, mas se afirmam.

Os corpos-presenças dos/as estudantes que trabalhamos nas oficinas do Ateliê Filosófico manifestam operações cognitivas complexas, por tanto sujeitos concretos/as e não abstrações numéricas para alimentação de sistemas de dados. Desse modo, numa inspiração galeffiana, é urgente efetivar o cuidado triético em atitude de preservação e zelo com a dimensão ambiental, o social o mental (GALEFFI, 2017). Estamos no fio da navalha ao tomar posição ou sermos empurrados para uma tomada de posição: podemos permanecer no modelo moderno monológico, universalista, mas excludente, ou permitir a nutrição de um modelo multirreferencial, pluricultural, pós-moderno, pluriversalizado, sustentável e inclusivo. Conforme Galeffi (2017, p. 39), “[...] a triética, pois, quer chamar a atenção que não basta o cuidado com o ambiente sem que se cuide das sociedades e seus valores espirituais (mentais).”

Descolonizar a Filosofia é trabalho urgente, e isso não se limita a incluir autores/as não europeus/ias no diálogo, mas também a mudar a forma como se enxerga e trabalha com o pensamento filosófico. A leitura de autores/as não europeus não garante uma Filosofia decolonial, assim como a leitura de autores/as do continente europeu não implica numa Filosofia colonizada. As contribuições filosóficas podem vir de autores/as de diferentes nacionalidades. A colonialidade está em tratar a filosofia europeia como superior e verdadeira. Além disso, o pensamento pode ser estruturado não apenas através da linguagem verbal ou estilo único, mas também a partir da arte, da música, da sabedoria das benzedeadas, dos/as sambistas nordestinos/as, da literatura de cordel, das competições de poesias no estilo de *Poetry slam* e tantos/as outros/as. Há diversas práticas verbais e não verbais de pensamento dentro do que é considerado pensamento Ocidental que são excluídas do diálogo por não serem consideradas racionais, assim como aconteceu com os indígenas brasileiros na época da colonização. Desse modo, chegamos às seguintes sínteses:

- A linguagem filosófica pode ser uma barreira para muitos/as estudantes, desse modo, é importante o processo de *mediação* do corpo de conhecimento filosófico em relação aos sujeitos que farão a apropriação desse conhecimento e a *tradução* da estrutura simbólica

e conceitual da filosofia, para um tipo de conhecimento amplo, “comum”, em termos conceituais, proposições etc.

- No Brasil, a filosofia é marcada pela importância concedida ao estudo da tradição filosófica ocidental, o que acaba limitando a capacidade de desenvolver formas de Filosofia que reflitam sua própria cultura e realidade;
- A necessidade de problematizar o processo de colonização do pensamento para evitar a perda de autonomia intelectual e criatividade dos/as estudantes;
- A importância de reconhecer a existência de desigualdades e buscar compreensões mais ampla e inclusiva da filosofia, que inclua as sabedorias e tradições culturais de diversas nações e povos;
- Pensar uma práxis do cuidado triético: cuidado ambiental, cuidado social e cuidado mental (GALEFFI, 2017);
- A necessidade de incorporar outras formas de expressão no universo filosófico, não apenas a linguagem verbal, para uma filosofia mais ampla e inclusiva. Para evitar que abstração racional em alguns casos empobreça o entendimento do mundo, a articulação, o reconhecimento e a inclusão de expressões do pensamento através do corpo, gesto, arte, entre outros, pode oferecer riqueza adicional à Filosofia.

#### **6.4.2 Dos estereótipos da filosofia aos aprendizados do filosofar**

O ensino de filosofia representa grande desafio, já que o ato de ensinar é em si mesmo um ato de filosofar. Isso significa que a construção do conhecimento é subjetiva e individual, uma vez que parte de um questionamento pessoal, mas que, ao mesmo tempo, se baseia em elementos objetivos. Durante esse processo, observa-se que os/as estudantes atribuem diversos significados à filosofia, especialmente na participação do Ateliê Filosófico, e que esses significados geralmente estão relacionados ao pouco ou nenhum contato prévio com a filosofia, antes de ingressarem na universidade, porém, em nossa experiência isso mostrou-se diferente, pois alguns estereótipos se mantêm nas narrativas de alguns/as estudantes. No entanto, essas percepções vão mudando conforme os/as estudantes vão estabelecendo relações de continuidade nas discussões filosóficas do ateliê e ao longo dos respectivos cursos de origem.

É importante destacar que, durante as oficinas do Ateliê Filosófico e nas entrevistas realizadas, alguns/as estudantes apresentaram diferentes motivos para participação e que iam

além do interesse pela filosofia. Esses motivos incluíam a curiosidade em relação à prática de meditação, o interesse pelos temas a serem discutidos e, em último caso, a própria filosofia. Conforme o relato do Estudante 1 “*No ateliê mesmo, eu entrei mais pela meditação, e a filosofia eu fui aprendendo a tirar esse preconceito que eu tinha de achá-la chata e perda de tempo [...].*” A fala do Estudante 1 também faz referência às dificuldades com a linguagem filosófica em relação ao próprio vocabulário e aos conceitos, e por ter uma discussão diferente do que está habituado em seu curso de origem, isso lhe gerava dificuldades, talvez essas impressões tenham contribuído para a imagem que criou da filosofia como abstrata, sem objetivo claro, conforme sinaliza: “*[...] as vezes era difícil compreender algumas palavras e conceitos, como eu já disse, por eu não ser do curso de filosofia, e já ter cursado uma disciplina no primeiro semestre, eu achava uma coisa muito abstrata e que nunca chegava a nenhum lugar.*” (ESTUDANTE 1)

O estudante apresenta um movimento de ressignificação das suas ideias e pensamentos sobre a filosofia, evidenciando que durante as discussões em grupo, no Ateliê Filosófico, aprendeu a questionar e fundamentar suas ideias com mais propriedade. Esse processo lhe permitiu superar a opinião comum e sem embasamento, ampliando a compreensão acerca dos temas abordados. Esse aprendizado também permitiu reorganizar as ideias de “uma forma mais clara e consistente”, o que elucida um movimento de ressignificação em relação ao mundo e às experiências vivenciadas. O relato do Estudante 2 também apresenta a importância da filosofia como instrumento de reflexão crítica, de ressignificação do pensamento e construção de sua subjetividade, enquanto a Estudante 4 expressa suas experiências com o pensar filosófico destacando um modo específico filosófico de fazer às próprias questões, como se pode verificar em suas falas:

*[...] quando os colegas discutia e como cada um ia falando de um jeito o que entendeu dos textos, sem medo de estar errado, isso fazia eu também me questionar, sobre o que eu tinha entendido e o que eu não concordava também. E você instigava pra que a gente pudesse argumentar e para isso eu precisava ouvir o que todos estavam dizendo, ler o material, reelaborar o que estava pensando e saber falar da maneira mais fácil para ser entendido, e pra isso eu tinha que saber organizar minhas ideias, o modo como eu organizava a estrutura do meu pensamento e acho que isso também ia me ajudando a me compreender. Mesmo sendo estudante de filosofia, isso eu sei que aprendi mais com vocês no ateliê e no tecelendo também. (Estudante 2)*

*[...] nunca gostei da filosofia desde meu ensino médio, e cheguei na universidade com esse olhar, porque eu sempre achava chata, saindo do nada e indo pro nada! Na verdade, é um preconceito que a gente tem por não ver ou não entender um sentido mais prático, na nossa vida. Sabe? Tipo, assim, eu via desse jeito, muito abstrata ficar pensando que uma coisa existe e não existe ao mesmo tempo, que uma coisa pode ser e pode não ser [trecho inaudível, ruídos externos] sem ter uma conclusão, sabe? Ai, participando*



*dos encontros, me permitindo a ter paciência, ouvindo os colegas falarem o que pensavam, e com as nossas discussões, eu um dia entendi que as perguntas que você fazia e nos incomodava, pelo menos eu ficava incomodada [...] O que você queria não era uma resposta técnica, científica, pronta, mas instigar a gente a pensar de algum modo que pudesse sair de nós o desejo de querer saber mais do que uma simples opinião, ir além da opinião, era para chegarmos a um conceito, e entender que nunca estaria completo. É o que hoje eu penso depois de passar pelo ateliê, a filosofia nos leva a este estado permanente de procura que nunca se contenta e é o que nos motiva a viver e pensar. (ESTUDANTE 4)*

Interessante notar a dimensão trazida pelos Estudantes 2 e 4, observada na singularidade do relato do Estudante 2, ao tratar da construção da sua subjetividade no modo como ao observar a estrutura de seus pensamentos, na construção de suas argumentações em diálogo no ateliê, ele volta-se para si mesmo a fim de se compreender. O estudante evidencia a construção de habilidades lógico-argumentativas que foi aprendendo a desenvolver, na abertura ao outro (alteridade) em “precisar ouvir o que todos estavam dizendo” juntamente com as leituras e assim desenvolver um posicionamento crítico-argumentativo. A compreensão de que, mesmo sendo estudante de filosofia, o aprendizado que se deu nos grupos de discussão, na experiência no ateliê e no programa Tecelendo, foi fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Além disso, a fala do estudante ressalta a importância de se ter um ambiente seguro e acolhedor, em que cada um possa expor seu ponto de vista sem medo de julgamentos ou críticas infundadas, e em que a aprendizagem possa ocorrer de maneira colaborativa e coletiva.

O relato da Estudante 4 destaca a mudança de perspectiva em relação à filosofia, partindo de um olhar preconceituoso e desinteressado, em que reconhecia a filosofia como “chata e abstrata” e “sem sentido prático em sua vida”, para uma visão mais amplificada. Durante os encontros no ateliê, a estudante enfatiza que a habilidade da paciência foi importante para ouvir os colegas, levando-o a ir além de uma simples opinião para buscar conceitos mais aprofundados. Em resumo, o relato destaca que a filosofia leva a um estado permanente de procura e que a participação no ateliê mudou sua perspectiva em relação à filosofia. Esses pontos destacados na fala da estudante evidenciam a importância da filosofia como disciplina capaz de instigar o pensamento e a reflexão crítica, contribuindo para compreensões mais ampla e profunda da realidade e da condição humana. Além disso, o estudante ressalta a importância de se ter uma atitude de abertura e paciência nas discussões filosóficas, a fim de compreender o processo de busca e reflexão que caracteriza a filosofia.

Em ambos os casos, a aprendizagem em filosofia é vista como um processo que envolve tanto o desenvolvimento de habilidades lógico-argumentativas, como a construção de uma subjetividade mais consciente e crítica, capaz de se relacionar de forma mais aberta e respeitosa com o outro e desse modo, voltar-se para si percebendo-se percebendo e sendo. A Estudante 4 destaca o caráter filosófico da pergunta, que para ele não reside na busca por uma resposta concreta e pronta, mas sim no processo de questionamento e no “desejo de ir além da opinião comum” em busca de um conceito mais aprofundado relacionado ao próprio mover da vida motivada a pensar. Para Cerletti (2009) a pergunta se faz filosófica quando a sua intencionalidade, o perguntar, visa ao saber e não a conformação com uma resposta que põe fim ao debate. Cerletti (2009) defende que a filosofia é exercício de habitação, portanto, é necessário habitá-la, trazê-la para próxima de si, desse modo, é praticamente impossível ensinarmos a alguém o desejo de filosofar. As habilidades lógico-argumentativas ou cognitivas podem ajudar o desenvolvimento de um pensar sistemático, constituindo “uma condição para o filosofar, mais do que um fim em si mesmo.” (CERLETTI, 2009, p. 28)

Segundo Cerletti (2009), a atitude fundamental que caracteriza a aprendizagem filosófica é a disposição de questionamento crítico, de suspeita e reflexão. Nesse sentido, as falas dos/as estudantes nos remetem a pensar sobre o ensino da filosofia. Uma das possibilidades é possibilitar aos alunos o desenvolvimento de um olhar aguçado e crítico, que não se contenta com respostas prontas e que busca sempre revisar e problematizar o que é apresentado como certo, natural ou estranho. Essa atitude radical de questionamento pode ser vista como uma forma de cultivar a capacidade de pensar de forma autônoma e independente, o que é essencial para o desenvolvimento de uma postura filosófica. Dessa forma, pode-se afirmar que, mais do que ensinar respostas, a filosofia pode ser vista como uma prática que visa estimular a reflexão crítica e o questionamento constante sobre o mundo e sobre nós mesmos. Conforme ressalta a Estudante 6:

*Eu comecei entender com as leituras, discussões e os encontros no ateliê que o meu argumento, meu pensamento, quando eu me autorizava a falar, ele não servia para destruir o outro, para anular o pensamento do outro, porque é dialogando que a gente consegue entrar em um consenso em uma atitude de compreensão. E na universidade é o oposto. O tempo todo parece que estamos num rank para sermos os mais inteligentes, os mais preferidos dos professores, mostrar que o conceito de tal autor ou filósofo foi mais compreendido [...]. Na experiência do ateliê a gente não ficava no plano de uma competição, buscando mostrar pro professor que sabe mais que o outro colega. A gente queria era se ajudar tentando falar o pouco que estávamos entendendo do conceito, do pensamento de um autor ou tem a que era trabalhado. (ESTUDANTE 6)*

A Estudante 6 questiona a ideia da competição na universidade e nos cursos, que muitas vezes é baseada na busca por notas ou por ser o/a melhor, visando principalmente ser visto/a e reconhecido/a. Em sua fala podemos destacar alguns pontos interessantes: a importância da leitura e da discussão para o aprendizado e desenvolvimento do pensamento crítico; a compreensão de que o pensamento não deve ser utilizado para anular o pensamento do outro, mas sim para dialogar e buscar um consenso; a superação da competição entre colegas, que muitas vezes é alimentada pelo sistema pedagógico, em busca de notas e do status de ser visto como o melhor no curso; a valorização de uma atitude de compreensão e diálogo, em detrimento da competição e da busca por reconhecimento. Assim, a estudante enfatiza a necessidade de desnaturalizar o modelo pedagógico vigente e reprodutor de violências psíquicas e de desmotivações, conforme sinaliza como se deu a sua entrada no Ateliê Filosófico: *“Eu cheguei muito desmotivada no ateliê por conta disso que eu vivia na universidade.”* (Estudante 6)

Diante do exposto, voltamos nosso olhar para o filosofar frente ao modelo pedagógico fundado no ensino e não na aprendizagem. O que enfatizamos, a partir das experiências vivenciadas no desenvolvimento da pesquisa de campo e nas falas dos/as entrevistados/as, é que a aprendizagem filosófica no ensino universitário, na formação de professores/as, deve ir além de um componente destinado a problematizar concepções e fundamentos das teorias educacionais. O conhecimento da história da filosofia é fundamental para se compreender filosoficamente o surgimento de determinadas teorias em um determinado período histórico, assim como seu desenvolvimento ao longo do tempo, a maneira como foram refutadas, reafirmadas ou mesmo readaptadas. Porém, nesta unidade de sentido, a partir das falas dos/as entrevistados/as, nos chama a atenção pensar o ensino de filosofia numa relação que supere a ilustração-reprodução.

Morin (2016), (2015) enfatiza o papel da filosofia em não se reduzir a uma profissão especializada e despreocupada em refletir a condição humana, o mundo do conhecimento e o saber do conhecedor. A educação deve ser experienciada como meio de desenvolvimento de estratégias de enfrentamento da realidade, do saber-viver, que envolvem duas direções de compreensão: a intelectual, capaz de lidar com as relações complexas entre texto e contexto, global e local, e humana, que implica na empatia e solidariedade para compreender o outro. A relação intersubjetiva de identificação humana para com humano é essencial nesse processo, permitindo a abertura para o/a outro/a e a reflexão sobre si mesmo/a na compreensão do/a outro/a. Neste sentido, Morin (2015) defende que a condição humana deve ser objeto essencial de todo ensino, e que a filosofia é necessária para ensinar a arte de viver no mundo

contemporâneo que valoriza o bem-estar material, mas ignora o mal-estar psicológico e moral. Viver envolve enfrentar desafios e se relacionar com os outros, enquanto sobreviver é estar privado de alegrias e se habituar ao cronômetro. Desse modo, a crise na educação está inserida em um cenário maior de crises da civilização ocidental, da cultura, da sociedade, da democracia e do conhecimento. Para saber viver, é importante ter compreensão intelectual e humana, além de uma relação intersubjetiva de empatia com o outro.

Segundo Galeffi (2019), a filosofia na formação de professores/as ou é filosofar de modo próprio e apropriado que potencializa a formação ética, estética, política, gnosiológica, ecológica e ontológica, ou será uma repetição fundada na lógica da explicação que faz daquele que aprende renunciar seus pontos de vistas, assumindo a perspectiva do mestre, sem estímulo a criatividade e a motivação. A aprendizagem filosófica, problematizada e evidenciada a partir das falas dos/as estudantes, expressam uma forma de convivência dialógica aberta ao acontecimento de diversas funções cognitivas tangenciadas pela reflexão sobre o vivido, a partir das experiências dos próprios sujeitos, na relação com os outros, envolvendo uma aprendizagem ética e estética, singular e coletiva.

Conforme mencionado, os/as participantes do Ateliê Filosófico provêm de cursos distintos de licenciatura (Pedagogia, Filosofia, Educação Física e Matemática), o que implicou em diferentes estágios de vivência com a filosofia dentro de suas matrizes curriculares e diferentes graus de intensidade em seus contextos e circunstâncias. O foco do ateliê reside na disposição individual de cada participante em permitir-se experimentar, de maneira pessoal, coletiva e colaborativa, a relação com a filosofia em seus processos de aprendizado de si e de desenvolvimento humano. São agenciamentos criadores e imprevisíveis e a partir dos relatos de cada participante evidencia as linhas de fugas em desenvolvimento a respeito do processo de cada um/a com o filosofar em suas experimentações. Como resultado, identificamos as seguintes sínteses:

- Os motivos que levaram os/as estudantes a participarem do Ateliê Filosófico vão além do interesse pela filosofia, incluindo curiosidade em relação à meditação e aos temas discutidos;
- A aprendizagem em filosofia é compreendida como processo que envolve tanto o desenvolvimento de habilidades lógico-argumentativas, quanto a construção de uma subjetividade mais consciente, corporalizada, crítica e criativa, capaz de se relacionar de forma mais aberta e respeitosa com o outro e consigo mesmo/a.

- A filosofia é um exercício de habitação, de relação com os seus entornos (a comunidade, o concreto, o real), e a pergunta se faz filosófica quando a sua intencionalidade visa ao saber e não a conformação com uma resposta que põe fim ao debate;
- A aprendizagem filosófica requer atitude de questionamento crítico e reflexão, buscando constantemente revisar e problematizar o que é apresentado como certo, natural ou estranho;
- O ensino de filosofia deve ir além de problematizar concepções e fundamentos das teorias educacionais, e deve ser visto como uma prática também do bem-viver que visa estimular a reflexão crítica, a criatividade, questionamento e saber viver em relação com o mundo, o outro e nós mesmos/as;
- A filosofia na formação de professores/as deve potencializar a formação ética, estética, política, gnosiológica, ecológica, psicoecológica e ontológica, em vez de uma repetição fundada na lógica da explicação que faz daquele que aprende renunciar seus pontos de vistas, assumindo a perspectiva do mestre, sem estímulo à criatividade e motivação.

## 6.5 A EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO ATELIÊ FILOSÓFICO

Nesta unidade de sentido, abordamos o Ateliê Filosófico como dispositivo formacional pode contribuir para a aprendizagem do/a professor/a. Para tanto, destacamos aspectos importantes da experiência formativa dos sujeitos, que podem fornecer subsídios para a reflexão sobre a formação docente, levando em conta o protagonismo dos/as estudantes na decisão sobre seus processos de aprendizagem filosófica e na continuidade dessa formação.

Nesse sentido, foram destacadas algumas dimensões mobilizadas pelos/as entrevistados/as que demonstram a importância de proporcionar um ambiente reflexivo e colaborativo, no qual possam construir autonomia, criticidade e empatia consigo e com os outros, e desenvolver competências e habilidades necessárias para a futura prática docente. A partir da compreensão das experiências dos sujeitos em suas implicações, é evidenciado o *'está' presente na formação*, juntamente com os conhecimentos, saberes práticos e teóricos considerados formativos na experiência com Ateliê Filosófico, destaca-se a importância de oferecer um espaço para reflexão e atualização dos saberes filosóficos e pedagógicos, permitindo a criação de novas experiências com a filosofia e o pensamento.

### 6.5.1 O “está” presente na formação

Ao analisar as entrevistas realizadas, percebe-se que os/as participantes do Ateliê Filosófico identificam as contribuições desse dispositivo para sua formação, e fazem conexões com diferentes dimensões de suas vidas, extrapolando o contexto acadêmico. Os/As entrevistados/as destacam a importância dos processos vivenciados no ateliê para refletir sobre suas experiências pessoais e profissionais, considerando diversas esferas, tais como a vida íntima, as relações interpessoais e a própria construção identitária.

Josso (2007) em seus estudos identifica alguns tipos de aprendizagem que contribuem para a formação da identidade das pessoas, expressas nas falas dos/as estudantes em seu contexto de pesquisa. De acordo com a autora, as aprendizagens podem ser de quatro tipos: (I) *existenciais ou experienciais*, relacionadas ao conhecimento de si mesmo e das maneiras de estar no mundo; (II) *instrumentais*, se referem a procedimentos e processos utilizados na vida prática; (III) *relacionais*, envolvem estratégias de comunicação e a habilidade de se relacionar com os outros; e (IV) *reflexivas*, se relacionam ao pensamento crítico e ao uso de referências compreensivas. Nos relatos dos/as Estudantes, sujeitos da nossa pesquisa, as três primeiras aprendizagens são as mais comuns.

A fala do Estudante 1 ao destacar a importância do Ateliê Filosófico como uma ferramenta para promover a reflexão sobre a construção da identidade pessoal e profissional, numa perspectiva integral, engloba mente e corpo. O processo de reflexão e autoconhecimento desenvolvido no ateliê parece ter impactos positivos na formação dos/as estudantes, ao permitir que os/as futuros/as educadores/as desenvolvam uma consciência mais ampla de si mesmos/as e, conseqüentemente, dos/as outros/as com quem irão trabalhar:

*Eu sinto que comecei a pensar sobre o que eu estava lendo, estudando no meu curso, até minha relação com minha namorada (alguns risos). É, isso, eu vejo que o ateliê, a filosofia, a meditação, me ajudou nesse sentido, voltar para mim, me escutar, buscar a entender como se dá minha construção como pessoa, como estudante e como futuro professor...me perceber não só de pensamento, mas de corpo e mente [...] coisa que eu não estava fazendo ou não fazia, na verdade pensava que isso não era importante. Acho que isso pode ser uma contribuição, né? (ESTUDANTE 1)*

A fala do Estudante 1 revela a importância da reflexão sobre o papel do professor como agente de transformação e da necessidade de se pensar a formação de professores/as, a partir de uma perspectiva mais ampla, que leve em consideração a complexidade do ser humano e suas múltiplas dimensões. A teoria da complexidade de Edgar Morin, por exemplo, pode oferecer

subsídios para uma formação mais integral e humanizada, que considere não só os aspectos cognitivos, mas também os afetivos, sociais e culturais dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Além disso, a fala do Estudante 1 destaca a importância da autorreflexão e do autoconhecimento para a formação de um/a professor/a mais consciente e comprometido/a com sua prática pedagógica. É possível afirmar que a capacidade de “se escutar” é fundamental para a formação e transformação do sujeito numa perspectiva polilógica e transdisciplinar por exemplo, ao pensar o desenvolvimento da sensibilidade como um aprender a sentir, perceber e se perceber.

Nesse sentido, o/a estudante em formação somente se transforma quando se avalia em processo, adotando uma atitude investigativa sobre si mesmo/a e ouvindo o que as coisas têm a dizer. Essa postura reflexiva permite que o/a estudante esteja atento/a ao seu próprio potencial de formação e transformação, ao mesmo tempo em que desenvolve uma escuta sensível das vozes que o/a cercam, promovendo compreensões mais amplificadas e profundas da realidade que vivencia. Dessa forma, a escuta torna-se elemento central na formação do/a estudante, possibilitando o desenvolvimento de uma postura integralizada a aprendizagem do respeito, do cuidado e do compromisso de si mesmo/a com o mundo à sua volta.

O Ateliê Filosófico, ao proporcionar um espaço de diálogo e reflexão, pode contribuir para que os/as estudantes desenvolvam a capacidade de se questionar e compreender melhor a si mesmos/as e aos/as outros/as, o que pode refletir numa prática pedagógica mais significativa e transformadora. O educar na perspectiva polilógica transdisciplinar é relevante nesse contexto, na medida em que reconhece a complexidade da realidade e propõe uma abordagem holística, sentipensante mediante processos de compreensão dos fenômenos socioeducacionais. A reflexão sobre a relação entre os diferentes aspectos da vida com o pensamento, o corpo, as emoções, as relações interpessoais etc., é elemento essencial da perspectiva polilógica e pode contribuir para uma formação de professores/as mais sensível e comprometida com a complexidade da prática educativa.

A fala do Estudante 2 indica que sua participação no Ateliê Filosófico lhe permitiu desenvolver habilidades que a tornaram mais consciente do momento presente e de como sua percepção pode influenciar em suas ações. Ele destaca como o ateliê a incentivou a ser criativa e a ter um pensamento mais livre, permitindo uma articulação de ideias que antes não eram possíveis. O estudante elucida que a filosofia lhe proporcionou a possibilidade de criar experiências de pensamento, a partir das discussões realizadas em grupo, em que a atualização do pensamento dos/as filósofos/as acontecia de forma dinâmica, em vez de uma simples

transmissão passiva de informações. Em resumo, a fala do Estudante 2 destaca a importância do Ateliê Filosófico na formação de habilidades de reflexão e criatividade, bem como a oportunidade de atualizar e renovar o pensamento filosófico em contexto dinâmico e participativo:

*O ateliê me ajudou neste ponto de estar atenta ao momento presente, como ele me atravessa e como eu posso lidar com isso, usando de minha criatividade, de um pensamento que mesmo condicionado, pode se descondicionar e fazer articulação que não pensaria fazer de modo tão simples. Se eu tiver de resumir a contribuição do ateliê na minha formação eu acredito que foi a possibilidade de criar experiências novas com o pensamento e com a filosofia, e com o modo de pensar, de elaborar minhas ideias, de saber expressá-las, porque quando a gente discutia o pensamento de um filósofo dentro de uma temática, eu não sentia como transmissão sabe? mais era uma relação de aprendizado e o tempo todo como se atualizasse aquele pensamento. (ESTUDANTE 2)*

No contexto do Ateliê Filosófico percebemos a importância de estimular a participação ativa dos/as estudantes na sua própria formação, incentivando a tomada de responsabilidade pela autoformação. Seguindo a perspectiva de Pineau (2010), a autoformação sugere que o/a estudante assuma o controle de seu próprio processo formativo, refletindo sobre como e por que se engajar nesse processo. É essencial que os/as futuros/as professores/as tenham consciência do seu papel e dos determinantes sociais que os/as afetam, bem como do impacto que esses fatores podem ter nos seus processos formativos. Assim, a Estudante 4 descreve a condição de “estar mais consciente e presente”, a “compreender melhor a si mesma” e a “ter um olhar mais atento sobre o mundo e os processos em que está inserida”. Ela menciona a importância de cuidar da sua formação e do seu comprometimento profissional, saindo da “superficialidade” e dedicando-se ao seu próprio caminho. A fala da estudante evidencia a importância da autoformação, e do empenho com a própria formação, o que pode ser considerado como um elemento chave para a formação docente:

*Eu sinto como se eu tivesse mais presente, como se eu tivesse mais atenta a como estou sentindo e reagindo e pensando com tudo aquilo que está me afetando. Eu acho que o ateliê me ajudou a entender um pouco mais de mim, na verdade, a mim acolher com mais atenção e assim ter um outro olhar sobre o mundo, sobre os processos em que eu estou vivendo. Além disso, me fez compreender ainda mais a importância de construir o meu caminho, me dedicar, sair mais da superficialidade que as vezes ficamos, cuidar mais da minha formação, do meu comprometimento com o que faço e onde eu estou. (ESTUDANTE 4)*



Observamos que a falas dos Estudantes 2 e 4, apresentam elementos constitutivos de um processo de formação existencial relacionadas ao aprendizado de si e das maneiras de estar no mundo. Ao afirmarem “está mais atenta” ou “está mais presente” os/as estudantes apresentam aspectos de dimensão psicofísica, corporal, emocional e cognitiva, haja vista, suas observações voltarem para uma percepção íntima de integralidade com a experiência vivida, na compreensão e aprendizagem de atitudes de cuidado, respeito e compromisso com a ação e o pensamento. Essa dimensão está conectada com a experiência do *Sensível*. De acordo com Danis Bois (2001), o conhecimento surge das manifestações da vida interna, dependendo do ponto de vista, do lugar do qual se fala e da experiência que se tem. Desse modo, haveria expressões sensíveis em nosso interior e muitas vezes passam despercebidas. Bois diferencia esse potencial perceptivo do inconsciente de Freud e o descreve como um potencial fisiológico presente em cada um de nós. Esse potencial fisiológico desenha um ser humano mais presente, total, capaz de escutar o que virá e captar o conteúdo de algo já sentido. Para alcançar esse potencial, é necessário um processo de pesquisa e prospecção em direção ao interno das coisas e de si mesmo/a, “para descobrir aquelas impercepções que são tão pequenas que passam despercebidas.” (BOIS, 2001, p. 34)

No ateliê, a articulação com a prática meditativa é a porta de acesso a atitude pré-reflexiva, onde os/as participantes estão imersos/as numa vivência singular e aprendem a se perceber percebendo, e, posteriormente, a atitude filosófica, no processo vivencial-reflexivo. Nesse ponto, enfrentam-se duas questões fundamentais na prática do dispositivo: a natureza da subjetividade envolvida na experiência e a dificuldade em expressar essa subjetividade em palavras. A questão central da experiência do *Sensível* também está na atitude pré-reflexiva em que o sujeito se percebe percebendo a si mesmo/a e ao mundo. Tal experiência carrega uma significação própria, um pensamento ainda não formulado. Nessa percepção, o pensamento é anterior e pode desencadear memórias antigas e acessar um conjunto de sentimentos que emergem do sensível e do movimento interno do sujeito. Pois, a percepção, a sensibilidade e o movimento estão irremediavelmente ligados numa unidade originária do sentir e do mover-se.

Danis Bois (2001) concebe a subjetividade como algo cinético, intrinsecamente relacionado ao movimento. Torna-se sujeito a partir da atenção à presença em relação a si mesmo/a e à descoberta consciente das vivências internas associadas à presença interior do *Sensível*. Nesse sentido, a noção de vivência adquire uma importante dimensão qualitativa e perceptiva, referindo-se a todo fenômeno sentido, percebido e conscientizado pelo sujeito em tempo real. Neste ponto, relacionamos a ideia de Sankofa (abordado no capítulo 2), como um

estado de ser presente, e ao voltar a cabeça para o passado, captura memórias, conteúdos vívidos, os ressignifica no estado atual de presença. Parte-se do pressuposto que todos/as possuímos, em nossa natureza humana, os recursos perceptivos-cognitivos necessários para penetrar profundamente o instante presente da consciência. Assim, o sujeito vai se descobrindo na relação entre sua consciência, seus sentimentos e sua experiência.

Em Danis Bois (2008a), o *Sensível* em nós é um lugar ativo, se movimenta incessantemente em direção ao futuro-presente. Quando enriquecemos nossa percepção, nosso conhecimento é provocado por meio do contraste, trazendo maior lucidez e um novo lugar de consciência, sentimento e reflexão. Essa novidade nos ajuda a compreender o passado. A relação que estabelecemos com o *Sensível* está relacionada a três níveis de imanência: (I) o próprio sujeito, o movimento interno expresso em diferentes formas, tonalidades internas, (II) as sensações de movimento e qualidade de presença, e (III) a evolução natural do *Sensível*. O conhecimento surge de uma forma diferente da reflexão habitual, na postura do sujeito numa atenção sustentada, porém não invasiva.

O conceito de *Sensível*, segundo Danis Bois (2008b), não se refere aos órgãos dos sentidos nem à sensibilidade de forma comum. Ao invés disso, surge de vivências em que o sujeito se observa, realizando um trabalho de introspecção que o permite sair do campo habitual de vivência e entrar em contato com campo fenomenal que emerge dentro de si mesmo/a. Ao explorar essa área, chamada por Bois de *fundo perceptivo* ou *movimento interno*, presente em todos nós, podemos acessar uma fonte rica e inexplorada de informações<sup>45</sup>.

Conforme observado nas entrevistas, a experiência do *Sensível* proporcionou aos/as estudantes a oportunidade de enriquecer suas relações consigo mesmo/a, com os outros/as e com o mundo, ao mesmo tempo promoveu uma transformação de atitudes e comportamentos em suas formas de ser e perceber. Isso acontece porque o sujeito escolhe deixar emergir um sentido de sua experiência e integrá-lo em sua vida existencial, tornando-se desse modo, um sujeito *Sensível*. Dessa forma, o sujeito torna-se capaz de questionar o sentido de sua vida, de suas experiências corporais, singulares e subjetivas. Essa escolha envolve processos de transformações e de aprendizado de si permitindo conexões mais profunda consigo mesmo/a, com o mundo ao seu redor e com sua formação. Como cita a Estudante 5:

*O ateliê me ajudou a pensar essas questões mais íntimas, de parar para perceber como estou vivendo comigo mesma e que acaba influenciando no modo como eu lido comigo e o modo como eu estou agindo com outro, com meus estudantes com as crianças com quem eu trabalho e vou trabalhar.*  
(ESTUDANTE 5)

---

<sup>45</sup> Nos referimos ao *Ser no mundo* das *artesanias polilógicas* conforme apresentado no capítulo 4.

O ponto importante destacado na fala da Estudante 5 é como o Ateliê Filosófico lhe tensionou a elaborar reflexões sobre questões íntimas e pessoais, permitindo uma compreensão mais ampla sobre si mesma e, também a sua conduta no modo como se relaciona com os outros. Essa compreensão pode ser útil não apenas para a vida pessoal, mas também para a profissional. Além disso, a fala da Estudante 5 sugere a importância de refletirmos sobre a forma como vivemos e nos relacionamos com a própria existência e o ser pessoa em suas artesanias polilógicas, em sua globalidade psicossomática, ao trazer para si a consciência de sua experiência composta por dimensões afetivas, sensíveis e conscienciais, portando de um mundo corporalizado:

*[...] Então, os encontros no ateliê foram me despertando para esse processo de estar acordada em pensamento e corpo, de estar conectada, presente com o outro, de escuta atenta, de nutrir a importância da presença, algo que nesta pandemia foi tão importante e que percebemos a importância de uma presença mais próxima, pra falar, abraçar.... Eu vejo que esta experiência ela me despertou mais para o modo como eu estou no mundo, como estou me afetando com o mundo, as pessoas, as escolhas, as leituras, o meu curso, a minha vida, no trabalho com minhas crianças, na forma como eu as trato. (ESTUDANTE 5)*

Na fala da Estudante 5, podemos identificar uma reflexão sobre a formação de professores/as e a importância de se pensar o/a educador/a como um ser integral, não apenas focado/a em conhecimentos técnicos. A partir da participação nos encontros do ateliê, a estudante se dá conta da falta de discussões sobre o ser professora em seu curso de formação. A estudante destaca a importância de refletir sobre sua própria presença no mundo, como se afeta com as experiências e escolhas, e como isso influencia sua prática pedagógica. De acordo com Moraes e Torre (2004), a formação que inclui a sensibilidade e a racionalidade aberta promove uma aprendizagem integrada que envolve todas as dimensões do ser em total integração com o fazer, o conviver e o viver. Essa compreensão requer uma maior atenção à qualidade das emoções e dos sentimentos nos ambientes educativos, resultando na construção de estruturas de pensamento a partir de ações corporificadas e enraizadas no ambiente. A reflexão da Estudante 6 ajuda a elucidar a importância de uma formação integral e reflexiva para os/as professores/as, considerando não apenas os conteúdos técnicos, mas também a subjetividade e o papel do/a educador/a no contexto em que se encontra:

*A gente passa o curso todo discutindo que é preciso pensar a criança como um ser integral, e não como partes segmentadas, mas e nós educadores?*

*Como somos pensados? Durante os encontros do ateliê ficava pensando eu estudante, num curso de formação para me tornar professora, mas o que menos se pensa é quem e como é esse “ser professora”, entende? Como se o que importa é só os conhecimentos técnicos, que são importantes, a compreensão das políticas públicas voltadas à educação, a profissionalização, mas e o ser professor/a como é que fica? Eu senti essa falta de discussão no meu curso que só fui me dar conta participando dos encontros do ateliê, e hoje, eu vejo como isso é importante para minha compreensão enquanto a professora que estou me tornando. (ESTUDANTE 6)*

Com base nas entrevistas realizadas, foi possível identificarmos transformações na forma como os/as estudantes lidam consigo e em suas relações com os outros. Essa relação abrange não apenas a interação com outras pessoas, mas também a maneira como lida com as ideias e as sensações do *corpo Sensível*. Além disso, estar em relação implica que cada indivíduo experimenta em si mesmo/a os efeitos decorrentes desta relação, como foi observado na alegria e no entusiasmo dos sujeitos que participaram do Ateliê Filosófico. Contudo, é necessário enfatizarmos que o modo como cada um/a se relaciona com o mundo é determinada pela multiplicidade de fatores, com os seus respectivos pontos de vista, dimensões conscienciais e na própria temporalidade do grupo. Ao falar sobre a vida interior, os sujeitos são desafiados/as a mobilizar e socializar aspectos que consideram relevantes, revelando sensibilidade, imaginação e experiências íntimas em relação à confiança em si mesmos/as. Esses processos são fundamentais para a expansão da consciência e o desenvolvimento humano. Com isso, chegamos às seguintes sínteses:

- Do ponto de vista da perspectiva dos sujeitos da pesquisa, o Ateliê Filosófico contribui para a formação, ao permitir que esses/as reflitam sobre suas experiências pessoais e profissionais, considerando diversas esferas de suas vidas;
- A perspectiva polilógica e transdisciplinar é relevante para a formação de professores/as, na medida em que reconhece a complexidade da realidade e propõe uma abordagem integrada, *sentipensante* mediante processos de compreensão dos fenômenos socioeducacionais;
- A autoformação é um elemento importante para a formação docente, pois permite que os/as estudantes assumam o compromisso com seu próprio processo formativo, reflitam sobre como e “por quê” se engajar nesse processo e dediquem-se ao seu próprio caminho;

- A articulação com a prática meditativa no ateliê é a porta de acesso a atitude pré-reflexiva, onde os/as estudantes estão imersos/as em vivência singular e aprendem a se perceber percebendo, e, posteriormente, a atitude filosófica, no processo reflexivo;
- O conceito de *Sensível*, segundo Danis Bois, não se refere aos órgãos dos sentidos nem à sensibilidade de forma comum, mas surge a partir de uma vivência em que o sujeito se observa, realizando um trabalho de introspecção que o permite sair do campo habitual de vivência e entrar em contato como campo fenomenal que emerge dentro de si mesmo/a;
- A participação nos encontros do ateliê proporcionou aos/as estudantes a oportunidade de ampliar suas relações consigo mesmo/a, com os/as outros/as e com o mundo, ao mesmo tempo em que promoveu uma transformação de atitudes e comportamentos em suas formas de ser. Isso acontece porque o sujeito permite deixar emergir um sentido de sua experiência e integrá-lo em sua vida existencial, tornando-se desse modo, um sujeito *Sensível*.

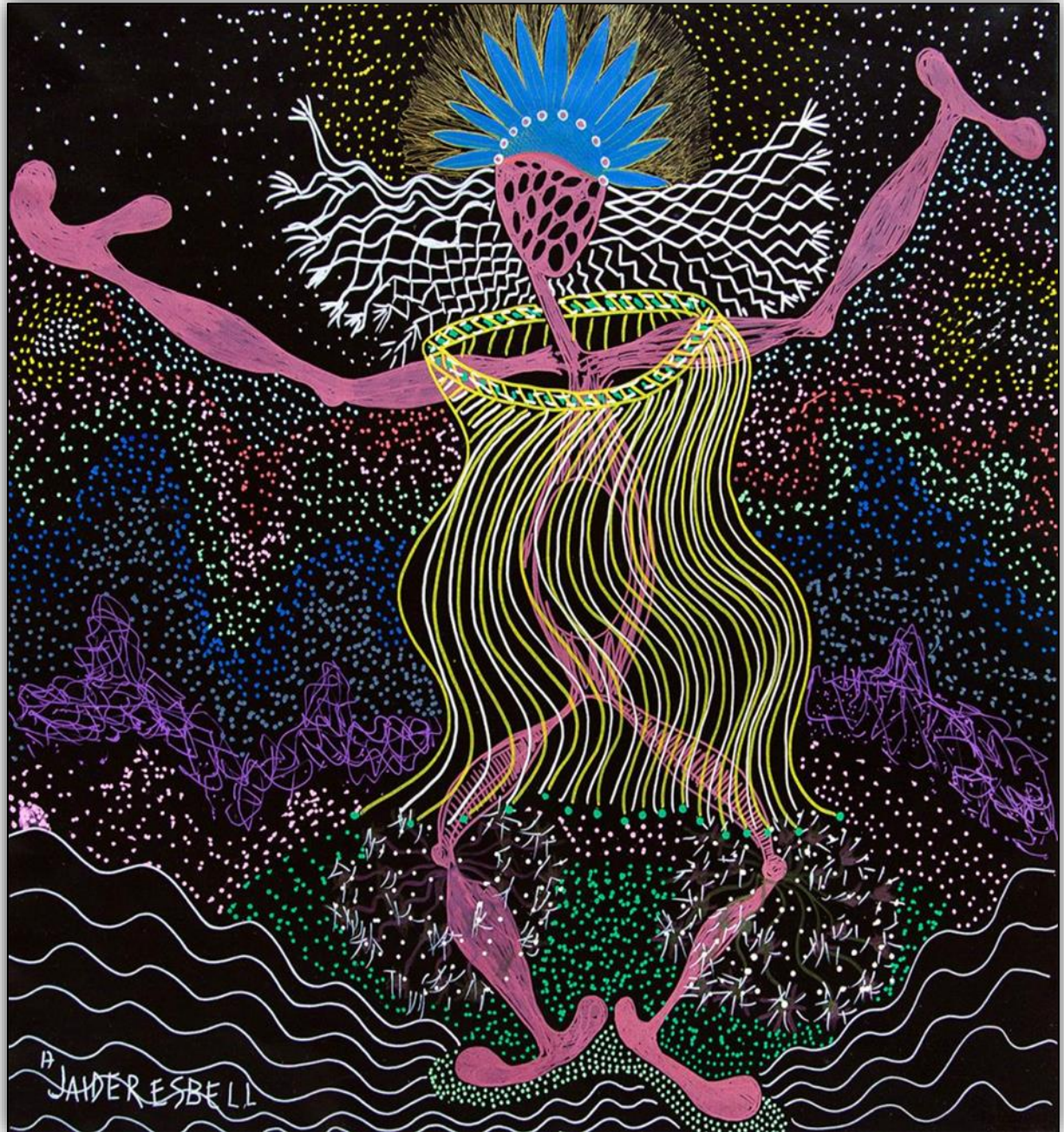
À vista disso, da análise efetuada nesta investigação, embora seja reconhecida a finalidade comum da formação de todos/as os/as colaboradores/as da pesquisa, a partir do desenvolvimento da aprendizagem filosófica, as responsabilidades de cada um/a estão ligadas aos tempos e lugares de onde falam, sentem e pesam, e, portanto, são de naturezas diversas. O “*está*” presente na formação, enfatizando a palavra “*está*” na forma conjugada na terceira pessoa do singular do presente do indicativo do verbo *estar*, reforça a compreensão de nos colocarmos em condição de engajamento e comprometimento no processo transpessoal permitindo ao indivíduo tornar-se mais consciente de si e de sua relação com o “lugar” onde se situa no mundo no tempo presente no aqui e agora. O “*está*” presente na formação e estando sempre em (trans)formação evidencia a necessidade de fazer e pensar processos formacionais como um campo inventivo, energético, operacional, dialógico, ecossistêmico, polilógico e sempre aberto ao imprevisível, ou seja, a transformação humana criadora.

Conforme sinaliza Macedo (2014) é necessário uma política formativa que “paute a originalidade para a inovação, no sentido de construirmos um projeto histórico diante do conhecimento eleito como formativo, via políticas de formação, que represente a produção do conhecimento para a autonomia sociocultural.” (MACEDO, 2014, p. 69) Neste sentido, *está presente na formação* mobiliza rompermos a condição da *não-presença*, e isto posto, quando em alguns espaços e tempos, os/as estudantes são colocados/as em posição de negar-se, enquanto alunos/as, em favor de seu processo de autorização como sujeitos do conhecimento

que estão sendo formados/as. Desse modo, o percurso que os sujeitos compartilharam durante a pesquisa expressam um projeto ontológico resultante dos mais variados processos vitais, intra, inter e transubjetivos, complexos e dinâmicos, numa interpenetração ecossistêmica. Entre a realidade interior do sujeito e a motivação decorrente da sua relação com a realidade exterior do objeto: querer ser mais vida, em aprendizado de si, é o caminho em tornar-se sujeitos de suas aprendizagens filosóficas em linguagem própria e apropriada. Se toda formação é habitada pelo desejo, formar-se não significa alienar-se no desejo do outro, pois quem aprende imprime no mundo a afirmação de sua diferença.

## CAPÍTULO 7

### CONSIDERAÇÕES FINAIS



*A liberdade* (2017), Jaider Esbell.

Ao chegarmos às considerações finais, reiteramos a importância de problematizar o papel da filosofia na formação de professores/as, com foco nos processos pelos quais licenciandos/as aprendem filosofia. Desde uma compreensão como essa, pudemos indagar: *o que é isto: a aprendizagem filosófica na formação de professores/as?* A pesquisa evidenciou no Ateliê Filosófico um dispositivo que se faz no diálogo e reflexão permitindo o desenvolvimento de habilidades importantes, tais como reflexão, criatividade e aprendizado de si. O Ateliê como dispositivo formativo, a partir das perspectivas dos/as estudantes, possibilitou a alteração mútua entre os/as licenciandos/as e suas práticas, em função das demandas relacionadas à própria formação, e constituiu uma práxis filosófica-pedagógica ancorada na valorização do conhecimento e nas experiências dos sujeitos em formação, em detrimento de uma visão hierárquica, hermética, narcisista, hegemônica e excludente do saber.

Além disso, o Ateliê Filosófico é constituído por uma práxis formativa que promove um processo singular de descolonização do conhecimento e das práticas pedagógicas, permitindo a valorização das diferentes formas de expressão e pensamento em respeito às diferenças. Nessa perspectiva decolonial, o Ateliê Filosófico articula a meditação, o aprendizado de si e a filosofia, permitindo a emergência de conhecimentos plurais e não eurocentrados. Dessa forma, o Ateliê Filosófico se apresenta como uma singular proposição de formação para professores/as, contribuindo para uma educação mais inclusiva e humanizada, capaz de valorizar a diversidade cultural e a pluralidade de saberes, permitindo que os sujeitos sejam protagonistas de suas aprendizagens e, por consequência, de sua própria formação.

Durante a investigação, buscamos nos autorizar, na condição de analista cognitivo, reinventando a filosofia em perspectiva pedagógica radical na formação de professores/as. No entanto, somos conscientes das dificuldades enfrentadas para justificar e demonstrar a viabilidade e a necessidade de um filosofar em diálogo com o mundo psicoecológico que emerge de cada educador no presente, em seu processo de tornar-se sujeito de suas aprendizagens filosóficas. Entendemos a filosofia e a educação intrinsecamente ligadas, pois ambas se voltam para a formação do ser humano, levando em consideração as interpretações sobre o indivíduo, a sociedade e seu tempo. Nessa interpretação, a educação não pode existir sem a filosofia, pois esta oferece sentido e orientação para a formação. Portanto, é essencial considerar o significado dessa formação e como ela se realiza na vida dos/as licenciandos/as ao aprender filosofia.

No desenvolvimento da pesquisa, seguimos um caminho com duas questões em mente, as quais estiveram intimamente relacionadas. A primeira delas foi *como o Ateliê Filosófico*



*mobiliza o protagonismo dos/as licenciados/as em relação à aprendizagem filosófica e qual a sua relação com a formação? Já a segunda questão, considerando a experiência dos/as estudantes, questionou quais conhecimentos, saberes práticos e teóricos são formativos no Ateliê Filosófico?*

A pesquisa trouxe à tona o conceito de artesanias polilógicas e o aprendizado de si, os quais estão interligados. As artesanias polilógicas serviu de lupa conceitual na elucidação dos processos de aprendizagem descrevendo a forma como os/as estudantes criaram e desenvolveram novas ideias e significados, resistindo a modelos de existência condicionantes. Isso foi evidenciado nos processos vivenciados pelos sujeitos na relação estabelecida com a filosofia, bem como nos aprendizados vivenciados em seus processos de transformação. O aprendizado de si culmina em processo dialógico e polilógico, envolve a responsabilidade individual e coletiva, a desidentificação de modelos seriais e a conscientização autoecotransformadora. Esse aprendizado é evidenciado como um projeto ontológico resultante de processos de aprendizado autorregulador, somático, afetivo e consciente, conforme os sujeitos destacaram na experiência formativa do Ateliê Filosófico.

No que se refere ao objetivo geral da pesquisa e aos questionamentos heurísticos, percebemos que os sujeitos que participaram do Ateliê Filosófico relataram que os processos vivenciados, a partir do dispositivo, contribuíram para uma maior proximidade com a filosofia, não se limitando apenas à compreensão conceitual. Além disso, destacaram que a relação pessoal com os conceitos foi fortalecida graças à experiência de processos que envolviam tanto o corpo quanto o pensamento, reconhecendo a incorporação de outras formas de expressão no universo filosófico, como a meditação e exercícios somáticos voltados para a problematização do sujeito e seus modos de aprendizagem. Outra contribuição importante refere-se à compreensão dos processos emocionais no desenvolvimento da autonomia intelectual e a confiança de si, no respeito e cuidado com o outro na relação dialógica da escuta e da fala (na exposição do pensamento), são processos fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem filosófica. Ademais, observou-se a participação individual, coletiva e colaborativa dos sujeitos no envolvimento do aprendizado de si, contribuído para processos de autoformação.

Ao realizarmos o mapeamento da produção acadêmica sobre a aprendizagem filosófica com foco na formação de professores/as, constatamos algumas disparidades importantes nas teses presentes no Banco de Dados da CAPES no período de 1999 a 2022. Verificamos na produção acadêmica (dissertações e teses) a concentração no eixo sul-sudeste, correspondendo

a mais de 68,7% de toda a produção nacional. Essa concentração pode ser explicada pelo número expressivo de programas de pós-graduação desenvolvidos nessas regiões em relação às demais localidades do país.

No entanto, ao discriminarmos o total percentual desses trabalhos, observamos que das teses de doutorado voltadas para a temática da aprendizagem filosófica, somente 11 trabalhos foram encontrados no Banco de Teses da CAPES, e apenas uma tese centrou sua discussão na aprendizagem de filosofia na formação de professores/as. Essa observação evidencia que há um número ainda incipiente de estudos voltados para essa temática, visto a maioria dos estudos se dedicam ao ensino de filosofia e/ou à aprendizagem voltados para os sujeitos que vivenciam os anos finais da Educação Básica, o Ensino Médio. Acreditamos que esse assunto merece mais atenção nos estudos sobre a relação entre o ensino e a aprendizagem de filosofia. Assim, a evidência encontrada em nosso estudo justifica ainda mais a proposição nesta tese de contribuição para o debate da temática voltada também para a formação de professores/as, buscando preencher uma lacuna importante e trazer novas perspectivas para a discussão sobre a aprendizagem filosófica e sua implicação no processo de formação de licenciandos/as.

Ao descrever as práticas do Ateliê Filosófico como um dispositivo decolonial na formação de professores/as, apresentamos a modelagem desenvolvida e observamos que este trabalho teve maior engajamento devido à sua articulação com a extensão universitária. A extensão universitária, quando articulada ao ensino e à pesquisa, abre possibilidades no meio acadêmico para proporcionar aos/as estudantes universitários a oportunidade de participar de uma experiência radical com os conhecimentos filosóficos a partir de atividades práticas, vivenciando a relação teoria-prática em ambiente diferente do modelo formal do espaço universitário. Esse tipo de experiência foi um diferencial para a formação acadêmica e profissional, pois ofereceu aos/as estudantes a possibilidade de inserir na prática os conhecimentos teóricos adquiridos, além de permitir que eles/as desenvolvessem habilidades de expressão, comunicação e introspecção.

Em relação ao desenvolvimento do Ateliê Filosófico, é importante destacar a limitação imposta pela pandemia de coronavírus (COVID-19), na interrupção da continuidade das atividades presenciais previstas em dois semestres para o campo no formato presencial. Diante disso, tentamos adaptar oficinas em ambiente virtual, porém, sem sucesso, devido diversas dificuldades já mencionadas no capítulo metodológico, como problemas de conexão, distorção sonora devido falta de equipamentos por parte do pesquisador, o local onde se encontravam os sujeitos devido aos barulhos e interferências diversas etc. Mesmo tentando realizar adaptações,

ainda faltavam alguns elementos característicos do Ateliê, como a relação da presença física em ambiente organizado numa lógica de tensionamento dos corpos, a impossibilidade da utilização de aromas e essências, o contato com o outro e a dinâmica do ambiente em si. Esses aspectos são importantes para o desenvolvimento das atividades do ateliê, pois contribuem para a criação de ambiente propício ao diálogo e à problematização filosófica como a concebemos. Reconhecemos também que nem todas as atividades em nosso contexto são passíveis de serem realizadas virtualmente, especialmente quando se trata de atividades que envolvem a dimensão sensorial do corpo, como é o caso da metodologia do Ateliê Filosófico e não dispomos de recursos financeiros e instrumentais adequados. Por fim, reconhecemos a limitação e nosso desgaste em não conseguir desenvolver o ateliê levando em conta as limitações impostas pelo contexto atual e a manutenção dos elementos característicos que tornaram essa experiência tão rica e singular na modalidade presencial.

Em relação a análise das informações, identificamos como implicação do Ateliê Filosófico alguns elementos importantes a serem considerados ao fazer-pensar a aprendizagem de filosofia na formação de professores/as, a saber:

*A relação com o corpo* – destacamos a importância do corpo no processo de aprendizagem e formação, como um instrumento de conhecimento e expressão está intimamente ligado às memórias, histórias e crenças individuais. Os relatos dos/as entrevistados/as evidenciaram o corpo como dimensão do *Sensível* está envolvido nas experiências construídas nas relações com o aprendizado de si e do mundo, e as questões corporais não compreendidas ou não amadurecidas podem produzir entraves no movimento da vida e no reconhecimento e na expressão dos sentimentos. A pesquisa destacou a importância de ocupar fronteiras nos ambientes formativos a acolher modos alternativos no "fazer" formativo filosófico, como a ocupação das frestas nos permitem estar presentes (como sujeitos) no processo de aprendizagem.

*A dimensão da escuta* – destacamos um aspecto fundamental na relação de aproximação, intimidade ou afastamento de si mesmo e do outro, permitindo uma maior consciência e conexão com o próprio mundo interno e suas dinâmicas. A escuta atenta e consciente é fundamental para o desenvolvimento da confiança, da autoconfiança e do diálogo filosófico. Além disso, a escuta e a autoescuta são processos que devem ser desenvolvidos a fim de possibilitar uma comunicação mais consciente, contra a omissão e desigualdade de vozes subalternas. A pesquisa evidencia que aprender a aprender a se escutar e a ouvir o outro possibilita uma ressignificação das capacidades de abertura, relação e compreensão do ambiente

onde os indivíduos se encontram. A "falta de escuta" é muitas vezes uma subjetividade produzida por um processo também de insegurança internalizada por situações intencionais e impostas como forma de produzir invisibilidades, preconceitos, e manutenção de hierarquia de um suposto saber-poder.

*A ambivalência do silêncio* – no desenvolvimento das oficinas o silêncio aparece como sentido e manifestação polissêmico, apresentando significados distintos em diferentes contextos no processo de aprendizagem e diálogo filosófico. Ele pode ser visto como possibilidade de sobrevivência da experiência, uma resistência dos corpos subalternos ou uma perturbadora ausência que inquieta. O silêncio pode ser uma abertura ao aprendizado de uma atitude atenta e espaço de meditação. No limite ambivalente do silêncio, cada pessoa decide se filosofa ou não, desde que sejam garantidas as possibilidades de liberdade e autonomia e confrontadas as situações/contextos de silenciamentos e opressões. É necessário que o corpo, a escuta e os silêncios possam se entrelaçar no florescimento do aprendiz, na construção colaborativa do conhecimento. Desse modo, observamos na prática de meditação e exercícios somáticos no Ateliê visaram o cuidado e percepção com o corpo, possibilitando um movimento para a interioridade e atitude atenta às situações de impossibilidade de objetivação. A atuação do mediador na condução do processo de participação dos/as estudantes foi fundamental no estímulo a participação sem constrangimento. O silêncio nesta perspectiva também é relevante para a aprendizagem filosófica, pois faz maturar toda pretensão conceitual, e sem ele os conceitos, a criação, a invenção e o aprendizado de si não teriam a pausa necessária de elaboração de novas interpretações dos conhecimentos adquiridos.

*A linguagem filosófica* – destaca a importância de se pensar/possibilitar diversas linguagens na prática e compreensão da Filosofia, em detrimento de um modo único e exclusivista, por exemplo, ao trabalhar com os textos filosóficos, sendo visto, muitas vezes, como uma barreira para muitos estudantes devido à sua complexidade e terminologia específica. A exclusividade da linguagem verbal na prática filosófica pode ser vista como autoritária e limitadora, e a leitura de textos filosóficos pode se tornar desmotivadora e desafiadora, o que também não deve desprezar sua utilização. Porém, compreendemos que a colonização teve impactos significativos na forma como a Filosofia é praticada e compreendida, levando à supremacia de um único método de pensar e a uma perspectiva eurocentrista de aprender-fazer filosofia, o que inviabiliza outras práticas de produzir e difundir saberes. É necessário valorizar outras formas de expressão e reflexão filosóficas, independentemente de sua base linguística ou cultural, para uma filosofia mais ampla e inclusiva. A linguagem verbal

é um importante instrumento filosófico, mas é necessário valorizar outras formas de expressão de pensamento para perspectivas filosóficas mais amplas. A abertura para outras formas de expressão pode tornar a filosofia mais inclusiva e relevante para a vida cotidiana dos estudantes. O Ateliê Filosófico é um exemplo, dentre outros possíveis, de como uma abordagem mais ampla e diversificada pode ser utilizada para tornar a filosofia mais acessível e significativa para os/as estudantes

*Dos estereótipos da filosofia aos aprendizados do filosofar* – a partir das experiências vivenciadas no Ateliê Filosófico, foi possível observar que os/as estudantes atribuem diferentes significados à filosofia e esses significados vão mudando conforme os/as estudantes vão estabelecendo relações de continuidade nas discussões filosóficas e ao longo dos respectivos cursos de origem. Contatamos que os motivos que levaram os/as estudantes a se inscreverem no ateliê incluíram desde curiosidade em relação à prática de meditação, interesse pelos temas a serem discutidos e, em último caso, a própria filosofia. Porém, na participação no Ateliê Filosófico, os/as estudantes foram capazes de questionar seus preconceitos e estereótipos sobre a filosofia e desenvolver uma postura mais autônoma, independente e confiante em relação aos próprios pensamentos e argumentos. A aprendizagem filosófica no ensino universitário deve ir além de um componente destinado a problematizar concepções e fundamentos das teorias educacionais, e deve se concentrar também em permitir aos estudantes experimentar, de maneira pessoal, coletiva e colaborativa, a relação com a filosofia em seus processos de aprendizado de si e de desenvolvimento humano, do sentir, do agir, do pensar, do cuidar e do conviver.

Por fim, *O “está” presente na formação* – sugere a importância de se (re)pensar os processos de formação docente como um campo inventivo, energético, operacional, dialógico e polilógico, sempre aberto ao imprevisível, em que os sujeitos possam experimentar uma expansão da consciência e de desenvolvimento humano. As entrevistas revelaram que o ateliê proporcionou os/as educandos/as a reflexão sobre suas experiências pessoais e profissionais, considerando vários aspectos de suas vidas para além do contexto acadêmico. Podemos observar que as oficinas também promoveram a participação ativa e o ensejo para a responsabilidade com a própria formação, estimulando uma mentalidade reflexiva e criativa por parte dos/as participantes. A experiência do corpo Sensível, ao envolver o “estar atento a si mesmo” e às suas vivências internas, foi fundamental nesse processo. Através dessa experiência, os/as estudantes buscaram se conectar consigo mesmos/as, com os outros e com o mundo exterior de maneira mais profunda e significativa. Esse movimento requer maior atenção

às emoções e aos sentimentos nos ambientes educacionais, levando à construção de estruturas de pensamento baseadas em ações corporificadas. A transformação das atitudes e comportamentos dos sujeitos da pesquisa destacam a importância de processos de formação de professores/as criativos, enérgicos, dialógicos e uma estrutura mental aberta ao florescimento espiritual. A importância da postura reflexiva, da autoavaliação e da autoformação destaca-se como um elemento chave para a formação docente, na responsabilidade pelo próprio processo transformativo em que os/as estudantes afirmam sua condição: sujeitos participativo/as dos seus processos de aprendizagens filosóficas.

Embora a pesquisa tenha trazido contribuições significativas para a reflexão sobre a aprendizagem de filosofia na formação de professores/as, é importante destacar lacunas a serem aprofundadas em estudos futuros. Entre elas, a necessidade de incluir mais vozes e perspectivas na compreensão sobre a formação docente, especialmente de professores/as que já atuam em suas respectivas áreas, a fim de ampliar o diálogo e o enriquecimento das práticas pedagógicas. Além disso, é relevante investigar como a prática do ateliê pode contribuir para a formação de professores/as em contextos educacionais diversos, como em áreas rurais ou periferias, e como pode ser reelaborado para esses contextos.

Outra lacuna importante é a investigação sobre a relação entre a prática do ateliê e a formação de valores e atitudes nos/as professores/as em formação, bem como a influência dessa formação na prática pedagógica. Além disso, seria interessante aprofundar a investigação sobre a efetividade do Ateliê Filosófico no desenvolvimento do aprendizado filosófico para profissionais de outras áreas de conhecimento, ampliando assim o diálogo.

Em síntese, *Tornando-se sujeitos da aprendizagem filosófica: experimentações, modelagens e análise cognitiva de um ateliê filosófico na formação de professores/as* oferece base importante para a formação docente, destacando a necessidade de uma abordagem mais ampla, transdisciplinar, polilógica e transformadora, capaz de contribuir para a formação de profissionais mais críticos, criativos e sensíveis às necessidades dos/as educandos/as em formação e da sociedade em geral. No entanto, é importante ressaltar que ainda há muito a ser explorado e aprofundado nesse campo de pesquisa articulado a Análise Cognitiva (AnCo) visando a difusão do conhecimento, a fim de se promover também uma formação docente cada vez mais significativa, relevante e de criação como radicalidade, contrária ao caráter instrumental da educação ao reduzir-se aos interesses particulares do sistema vigente.

Caminhando para a finalização desse texto, depreende-se que o Ateliê Filosófico configura-se como dispositivo decolonial, um espaço de diálogo e reflexão contribui para o

desenvolvimento de habilidades de reflexão, criatividade, autoestima e aprendizado de si. Assim, a formação de professores/as, de modo geral, é tensionada e convidada a uma postura integralizada, transdisciplinar e comprometida com o equilíbrio material-vital: o reconhecimento e a ampliação da autoria da capacidade aprendente de cada sujeito. O Ateliê Filosófico como dispositivo decolonial permite alterar e ser alterado na relação com os sujeitos, como evidenciado nas análises das entrevistas e nas demandas relacionadas à própria formação. Os conceitos mobilizados nesta tese assumem relevância compreensiva e potencial para a estruturação de novas pesquisas, bem como, formas próprias e apropriadas de intervenção e de pensar a experiência.

Na condição de analista cognitivo assumimos o irrecusável chamado ao aprendizado de si, compreendendo nossas artesanias polilógicas, na relação com a filosofia como decisão coletiva, pessoal e necessária para a construção de um espaço público mais justo, democrático, polilógico, inclusivo, revolucionário, transdisciplinar. Dessa forma, o Ateliê Filosófico é também atitude aprendente radical valida a formação como potencializador de movimentos formacionais e significativos em devir criado-criador, em que os sujeitos tornam-se autores/as relevantes e centrais na disposição ao aprendizado filosófico.

## REFERENCIAS

ALVES, Alda Judith. A “**revisão bibliográfica**” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. IN: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Nº 81, 1992.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Curso de teoria do conhecimento e epistemologia**. Barueri, São Paulo: Minha Editora, 2012.

ARAÚJO, Tatiana C. S. Filosofia da Educação nas licenciaturas: notas sobre a formação do professor universitário e convicção. In: **Filosofia da educação: entre a formação de educadores e a qualificação profissional**. BANELL, Ralph Igns; GOMES, Luis R; GALLO, Silvio; PAGNI, Pedro A. (Org). São Paulo: Cortez, p. 147-161, 2017.

ARDOINO, Jacques. **Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas**. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação. São Carlos: Ed. da UFSCar, p. 24-41,1998.

ARISTÓTELES. **Política**. Trad. Antonio Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. Lisboa: Vega, 1998.

\_\_\_\_\_. **Metafísica**. Trad. Giovanni Reale. Edições Loyola, São Paulo, 2002.

ARROYO, M. G. **O humano é viável? É educável?** Revista Pedagógica, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 21-40, maio/ago. 2015

BAER, R. A. **Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review**. Clinical Psychology: Science and Practice, v. 10 (2), p. 125-143, 2003.

BENETTI, Cláudia Cisiane **Processos de singularidade e diferença no ato educativo: um trabalho a partir do ensino-aprendizagem de filosofia no ensino médio**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única** Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. In: Obras escolhidas. v. 2, São Paulo, Brasiliense, 1995.

BERGER, Eve. BOIS, Danis **Le corps sensible: quelle place dans la recherche en formation?** In: DELORY-MOMBERGER, Christine (org). **Pratique de formation, corps et formation**. Université de Paris VIII, v. 50, p. 51-64. Trad. SILVA, Maria Clara Melo. São Paulo, 2005.

BERREMAN, G. D. **Etnografia e controle de impressões em uma aldeia do Himalaia**. In: GUIMARÃES, A. Z. Desvendando Máscaras Sociais. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, p. 123-174, 1990.



BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa Fenomenológica em Educação: Possibilidades e desafios.** Revista Paradigma (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020), p. 30 – 56. Vol. XLI, junio de 2020.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia: Confronto e Avanços.** São Paulo: Cortez Editora, 2000.

BISHOP, S. R. **What do we really know about mindfulnessbased stress reduction?** *Psychosomatic Medicine*, 64, 71-84, 2002.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari, K. **Investigação qualitativa em educação.** Trad. Maria J. Alvarez; Sara Bahia Santos; Telmo M. Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

BOIS, Danis; AUSTRY, Didier. **A emergência do paradigma do sensível.** Trad. Maria do Carmo Pagano. Revista @mbienteeducação, vol. 1, nº. 1, Jan/Julho 2008. Disponível em: <[http://www.cidadesp.edu.br/old/revista\\_educacao/index.html](http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html)>. Acesso em 04/02/2022.

BOIS, Danis. Da Fasciaterapia à Somato-psicopedagogia: análise biográfica do processo de surgimento de novas disciplinas. In: BOIS, Danis; JOSSO Marie-Christine; HUMPICH, Marc (Org.). **Sujeito Sensível e Renovação do Eu:** as contribuições da Fasciaterapia e da Somato-psicopedagogia. Tra.: SOBRAL, Adail; GONÇALVES, Maria Stela; MONTEIRO, Maria do Carmo. São Paulo: Paulus, Centro Universitário São Camilo, p. 43-74, 2008a.

\_\_\_\_\_. **O eu renovado.** Introdução à somato-psicopedagogia. São Paulo: Ideias & Letras, 2008b.

BOLSANELLO, D. **Educação somática: o corpo enquanto experiência.** Motriz, Rio Claro, v.11 n.2 p. 99-106, mai./ago, 2005.

\_\_\_\_\_. **Em pleno corpo: Educação somática, movimento e saúde.** 2ª ed. Curitiba: Juruá, 2011.

BRAGA, Lélío Favacho. **Impactos da aprendizagem da filosofia no ensino médio sobre a formação filosófica do pedagogo:** um estudo de caso na UFPA. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nove de Julho, UNINOVE, São Paulo, p. 39-55, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) . Acesso em 22 nov. 2021.

CAHN, B. R., & POLICH, J. (2006). **Meditation states and traits: EEG, ERP and neuroimaging studies.** *Psychological Bulletin*, 132(2), p. 180-211. Trad. Carolina Baptista MenezesDébora Dalbosco Dell'Aglio, 2006.

CABRERA, J. **Diário de um filósofo no Brasil.** 2ª Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CANTER, P. H., & ERNST, E. **Insufficient evidence to conclude whether or not transcendental meditation decreases blood pressure: Results of a systematic review of randomized clinical trials.** *Journal of Hypertension*, nº 22, p. 2049-2054, 2004.

CAPRA, Fritjof. **O Tao da física**: uma análise dos paralelos entre física moderna e o misticismo oriental. Trad. José Fernandes Dias. 2. Ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

CARNEIRO, Ivana Libertadoira B. **A antropologia filosófica na perspectiva de Jiddu Krishnamurti**: a educação como elemento fundante do homem. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CEPPAS, Filipe. **Desencontros entre ensinar e aprender filosofia**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 15, nov/2010-abr. 2011.

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

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. Trad. Sandra Pina. São Paulo: Cortez, 2020.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles, vol.1. 2. Ed., rev. e ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1997.

CHERNG, J. **Meditação Taoísta**. [Pesquisa, tradução e comentários] co-autoria e adaptação: Marcia Coelho de Souza. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.

COSTA, Alexandre. **Heráclito de Éfeso**: fragmentos contextualizados. São Paulo: Odyaseua Editora, 2012.

CREMA, R. **Saúde e Plenitude** – um caminho para o Ser. São Paulo: Summus, 1995.

DANTAS, Luis T. Freire. **Confluências afro-pindorâmicas**: por uma formação humana contra-colonialista. *Práxis Educativa, [S.l.]*, v. 17, p. 1–12, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.18499.069. Disponível em: [https://revistas.uepg.br/index.php/praxis\\_educativa/article/view/18499](https://revistas.uepg.br/index.php/praxis_educativa/article/view/18499). Acesso em: 20 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. **Filosofia desde África**: perspectivas descoloniais. Tese (Doutorado em Filosofia) - Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, UFPR: Curitiba: 2018.

DAVIDSON, R. J., & GOLEMAN, D. J. **The role of attention in meditation and hypnosis**: A psychobiological perspective on transformations of consciousness. *The international Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 25(4), 291-308, 1977.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** 3. Ed. Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Trad. de Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

\_\_\_\_\_. DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. 2ª ed. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; MENEZES, Carolina Baptista. **Os Efeitos da Meditação à Luz da Investigação Científica em Psicologia**: Revisão de Literatura. *Psicologia ciência e profissão*, 29 (2), p. 276-289, 2009.

DELORY-MOMBERGE, Christine. **Formação e socialização**: os ateliês biográficos de projeto. Trad. Maria Carolina Nogueira Dias e Helena C. Chamlian. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DELORS, Jacques. **Educação**: Um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 9. Ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC, UNESCO, 2004.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem**: Dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

DINIZ, Debora. Prefácio. In: BASTO, Leila Marrach; PUTTINI, Rodolfo Franco. **Questões sobre a ética e a inocência do método**. São Paulo: Annablume, 2015.

D'ESPOSITO, Maria Eugenia Witzler; NEVES, Rogério da Costa. **Pesquisando a partir da perspectiva da complexidade na área de linguística Aplicada**. *DELTA* vol. 31 n. 1 São Paulo jan./jun. 2015.

DULCI, Maria Teresa S.; MALHEIROS, Mariana R. **Um giro decolonial à metodologia científica**: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América latina. *Revista Espirales, [S.l.]*, p. 174-193, 2021. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686>. Acesso em: 20 set. 2022.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação**: crítica à ideologia da exclusão. 3ªed., Trad. Georges. I. Maissiat. São Paulo: Paulus, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Europa, Modernidade e Eurocentrismo**. In: *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. LANDER, Edgardo. (Org.). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales". CLACSO, p. 24-32, 2005b.

ELLIOT, Lígia Gomes. **Construção e validação de instrumentos de avaliação**: da teoria à exemplificação prática. In: ELLIOT, Lígia Gomes; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart (org). São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.

ESBELL, Jaider. **Makunaima, O meu avô em mim!**. *Illuminuras*, Porto Alegre, v. 19, n. 46, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/85241>. Acesso em: 29 mar. 2023.

EUGENIO, F. De como olhar onde não se vê: ser antropóloga e ser tia em uma escola especializada em crianças cegas. In: VELHO, G.; KUSCHNER, K. **Pesquisas Urbanas: desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

FALS BORDA, Orlando. **La subversión justificada y su importancia histórica**, 1968. In: MONCAYO, V. M. Orlando Fals Borda una Sociología Sentipensante para América Latina, CLACSO, ed. Século XXI, Buenos Aires, p. 123-141, 2015

FAVRET-SAADA, J. **Ser afetado**. Trad. Paula de Siqueira Lopes. Cadernos de Campo, n. 13, p. 155-161, 2005.

FERNANDEZ, Graciela Nieves Pellegrino. **Teresinha Fróes Burnham, sujeito encarnado: subjetividades corpóreas em sua vida e obra**. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

FERRARO, Giuseppe. **A escola dos sentimentos: da alfabetização das emoções à educação afetiva**. Trad. Alessandra Oliveira dos Santos e Walter Kohan. 1ª Ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58º ed. Ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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

\_\_\_\_\_; FAGUNDES, Norma Carapiá. **Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo**. Revista da Faced, Salvador, n. 5, p. 39-55, 2001.

\_\_\_\_\_. **Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar**. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.). Reflexões em Torno da Abordagem Multirreferencial, pp. 35-55. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Outras vozes no ensino de filosofia: O pensamento africano e afro-brasileiro**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18, p. 74-89, maio-out/2012.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2006.

GALEFFI, Dante. Traços de uma formação filosófica transdisciplinar ou filosofia da educação transdisciplinar. In: **Filosofia, história e educação: entrelaços**. SILVA, André Gustavo Ferreira; VALÉRIO, Raphael Guazzelli (org) – Curitiba: CRV, 2023

\_\_\_\_\_. Teorização Polilógica. In: GALEFFI, Dante; MARQUES, Inês; ROCHA RAMOS, Marcílio (Org.). **Transciopédia em difusão do conhecimento**. Salvador, Quarteto Editora, 2020a.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Urânia; MARQUES, Maria Inês; Avaliação Polilógica. In: GALEFFI, Dante; MARQUES, Inês; ROCHA RAMOS, Marcílio (Org.). **Transciopédia em difusão do conhecimento**. Salvador: Quarteto, 2020b.

GALEFFI, Dante A. Apresentação. In: **Difusão Social do conhecimento: perspectivas epistemológicas multirreferenciais**. SANTOS, Antônia; FERNANDES, Gilberto P; GALEFFI, Dante A. (Org.). Curitiba: CRV, 2019a.

\_\_\_\_\_. **Filosofar & educar: quando filosofar é educar**. Curitiba: CRV, 2019b.

\_\_\_\_\_. Transdisciplinaridade e coprodução de conhecimento: uma proposição polilógica. In: DRAVET, Florence; PASQUIER, Florent; COLLADO, Javier; CASTRO, Gustavo (org). **Transdisciplinaridade e educação do futuro**. Brasília, DF: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019c.

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

\_\_\_\_\_. **Recriação do Educar: Epistemologia do Educar Transdisciplinar**. Novas Edições Acadêmicas, 2017b.

\_\_\_\_\_. **O papel da filosofia na formação docente**. Revista Diálogos possíveis. 11, n. 2, 2012.

\_\_\_\_\_. **Apresentação**. In: Epistemologia, construção e difusão do conhecimento: perspectivas em ação. GALEFFI, Dante; MODESTO, Maria Aparecida; SOUZA, Claudio Reynaldo (Org.) Teresinha Fróes Burnham (Coord.). EDUNEB: Salvador, 2011.

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

GALLO, Silvio. **O Aprender em Múltiplas Dimensões**. Perspectivas da Educação Matemática, v. 10, n. 22, p. 103- 104, 2017.

\_\_\_\_\_. **Imagens do outro na filosofia: o desafio da diferença**. Educ. Tem. Dig., Campinas, v.14, n.1, p.160-178, jan./jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: GALLO; S.; DANELON, M.; CORNELLI, G. (Org.). **Ensino de Filosofia: teoria e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

GARCIA, Amanda V. GELAMO, Rodrigo P. RODRIGUES, Augusto. **Descolonizar a filosofia brasileira: desafios éticos e políticos para as filosofias do sul global**. Trans/Form/Ação, Marília. Edição Especial. v. 45, p. 415-438, 2022.

GARCIA, Amanda V. **A filosofia e seu ensino podem colaborar para adiar o fim do mundo?** Tese (Doutorado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 289 p. 2021.

\_\_\_\_\_. **Uma proposta de filosofia além da esfera verbal para um pensamento descolonizado.** Griot: Revista de Filosofia, Amargosa -BA, v.19, n.3, p. 211-229, outubro, 2019.

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

GELAMO, Rodrigo P. RODRIGUES, Augusto. **Ensino de filosofia:** notas sobre o campo e sua constituição. Educação e Filosofia, Uberlândia, v.35, n.74, p. 813-853, mai./ago. 2021.

GRAZIANI, Romain. **“Os recursos éticos do silêncio e o “ensinamento sem palavras” (wu yan zhi jian) no taoismo antigo”.** Trad. Paulo Neves. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://artepensamento.ims.com.br/item/os-recursos-eticos-do-silencio-e-o-ensinamento-sem-palavraswu-yan-zhi-jian-no-taoismo-antigo/> Acesso em: 23 jan. 2023.

GRISOTTO, Americo. **Aprendizagem do pensamento em filosofia: história, afeto e conceito.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação Campinas, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

GRYSCHER, Christine. Diário íntimo: fragmento, memória e política. In: **Narrativas Situadas: Costuras Epistemológicas Afetivas Feministas.** MARIM, Caroline Izidoro; RIBAS, Cristina Thorstenberg. (Orgs). Porto Alegre, RS: Editora Fundação Fênix, p. 125-144, 2020.

GROSGOUEL, R. **Del “extrativismo económico” al “extrativismo epistémico” y al “extrativismo ontológico”:** una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. Tabula Rasa. Bogotá, n. 24, p. 123-143, 2016.

GUBERNA, Ana M. C; LOPES, Claudia R. S. Análise Cognitiva (AnCo) e o seu campo. In: GALEFFI, Dante; MARQUES, Inês; ROCHA RAMOS, Marcílio (Org.). **Transciopédia em difusão do conhecimento.** Salvador, Quarteto Editora, 2020.

HEIDEGGER, Martin. **Carta sobre o humanismo.** 2ª ed. Tradução de Rubens Eduardo Frias. ed. rev. São Paulo: Centauro, 2005.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

\_\_\_\_\_. **Ensinando pensamento crítico:** sabedoria prática. Trad. Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

JECUPÉ, Kaká Werá. **Tupã Tenondé:** a criação do universo, da Terra e do Homem segundo a tradição oral Guarani. São Paulo: Peirópolis, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para Si.** Trad. Albino Pozzer. rev. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

\_\_\_\_\_. A Imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho autobiográfico: a perspectiva biográfica como suporte de conscientização das ficções verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas. In: PERES, L.M.V., EGGERT,

E.; KUREK, D. L. (Org.) **Essas coisas do imaginário... diferentes abordagens sobre narrativas (auto) formadoras**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2009.

\_\_\_\_\_. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação, [S. l.], v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>>. Acesso em: 11 dez. 2021.

\_\_\_\_\_. **Experiência de vida e formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KRISHNAMURTI, Jiddu. **Mutação interior**. São Paulo: Cultrix, 1964.

\_\_\_\_\_. **A luz que não se apaga**. Rio de Janeiro, ICK, 1973.

\_\_\_\_\_. **Ensinar e aprender**. Rio de Janeiro. ICK, 1980.

\_\_\_\_\_. **Encontro com o eterno**. Rio de Janeiro. 2ª ed. ICK, 1972

\_\_\_\_\_. **Nossa luz interior**. São Paulo: Agora, 2000.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.

LAPOUJADE, David. **O inaudível: uma política do silêncio**. Trad. Hortência Santos Lencastre. São Paulo: n-1 edições, 2014.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAROSSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1 Ed; 5ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LIMA, Tarsila de Andrade Ribeiro. **Poesia e oração na literatura de Kaka Werá Jecupé**. Revista Eletrônica Palimpsesto: Dossiê (12), Nº 22. Ano 15, p. 189-202. 2016.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo, Barcarolla, 2004.

LOPES, Claudia Ribeiro Santos. **AnCo-Redes\_modelo para análise cognitiva com base em redes semânticas: uma aplicação a partir da abordagem estrutural das representações sociais**. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência compreender/mediar saberes experienciais**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2015.

\_\_\_\_\_. As duas faces de Janus: sobre uma pedagogia (im)provável para espíritos improgramáveis. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante. BARBOSA, Joaquim. (org). **Criação e devir em formação: mais-vida na educação**. Salvador: EDUFBA, 2014.

\_\_\_\_\_. **Atos de currículo e formação: o príncipe provocado**. Revista Teias v. 13, n. 27, 67-74, jan./abr. Rio de Janeiro, 2012.

\_\_\_\_\_. **Compreender/Mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: Educação e Ciências Humanas**. In: MACEDO, Roberto Sidnei.; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. prefácio Remi Hess. - Salvador: EDUFBA, 2009.

\_\_\_\_\_. **Currículo, campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MÃE STELLA DE OXÓSSI. **Discurso de posse de Mãe Stella de Oxóssi na Cadeira nº 33 da Academia de Letras da Bahia**. 12 set. 2013. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/patrimonio-cultural/literario-cientifico/160-literatura/21030-discurso-de-posse-de-mae-stella-de-oxossi-na-cadeira-n-33-da-academia-de-letras-da-bahia>>. Acesso em 4 fev. 2022.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes: Educ, 1989.

MARQUES, Alexsandro S. Autoconhecimento. In: GALEFFI, Dante; MARQUES, Inês; ROCHA RAMOS, Marcílio (Org.). **Transciclopédia em difusão do conhecimento**. Salvador, Quarteto Editora, 2020.

\_\_\_\_\_. OLIVEIRA, Eduardo C. Ateliê filosófico como abertura ao aprendizado de si: uma perspectiva transdisciplinar de se fazer-pensar a aprendizagem filosófica e o autoconhecimento na transformação de professores. In: SANTOS, Antônia; FERNANDES, Gilberto; GALEFFI, Dante (org). **Difusão social do conhecimento: perspectivas epistemológicas multirreferenciais**. Curitiba: CRV, 2019.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. **Desenvolvimento de metodologia de design socioconstrutivista para a produção do conhecimento**. In: GURGEL, Paulo; SANTOS, Wilson. (Org.). Saberes plurais, difusão do conhecimento e práxis pedagógica. 1ed. V. 1. Salvador: EDUFBA, 2012

MAZZOTTI Alda Judith A, GEWANDSZNAJDER Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneiras; 1998.



MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2013.

MELLO E SOUZA, Cecília de. **Mente e Awareness nos Tantras Indianos**: fundamentos da Meditação, do Hatha Yoga e do Ayurveda. *Fractal: Revista de Psicologia, Dossiê Psicologia e epistemologias contra-hegemônicas* v. 31, n. esp., p. 220-227, set. 2019.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. **Atitude filosófica do jovem no cotidiano escolar do ensino médio**: um estudo sobre as possibilidades da recepção do conteúdo de filosofia política. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de; SANTOS, Ednei Otávio da Purificação; MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. **Desenvolvimento de design cognitivo sócio-interacionista em uma pesquisa DBR para representação virtual da escola Parque idealizada por Anísio Teixeira**. Associação Brasileira de Educação a Distância, Salvador, maio/2017.

MIGNOLO, Walter. **Colonialidad del poder y subalternidad**. En: Ileana Rodríguez (ed.), *Convergencia de tiempos. Estudios subalternos / contextos latinoamericanos*. Estado, cultura, subalternidad. Ámsterdam: Rodipi, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MORAES, Simone Becher Araújo. **Ler e escrever em filosofia no ensino médio em tempos de tecnologias digitais**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, UFSM: Rio Grande do Sul, 2018.

MORAES, Maria Cândida. Da epistemologia da complexidade à docência transdisciplinar. In: DRAVET, Florence; PASQUIER, Florent; COLLADO, Javier; CASTRO, Gustavo (org). **Transdisciplinaridade e educação do futuro**. Brasília, DF: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019.

\_\_\_\_\_. Referências teóricas e epistemológicas da complexidade e da transdisciplinaridade. In: MORAES, Maria Cândida. NAVAS, Juan Miguel Batalloso. (org). **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2015.

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

\_\_\_\_\_, & TORRE, Saturnino D. L. **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wark Editora, 2018.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2004.

MOREIRA, Lisiane Weber. **As (re)significações da análise cognitiva na formação de analistas cognitivos no DMMDC**. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

MORIN, Edgar. **Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade**. Trad. Irene Reis dos Santos. São Paulo: Plas Atenas, 2016.

\_\_\_\_\_. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Trad. Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

\_\_\_\_\_. **O método 3: O conhecimento do conhecimento**. Trad. Juremir Machado da Silva. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

\_\_\_\_\_. **O método 5: A humanidade da humanidade**. Trad. Juremir Machado da Silva. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

\_\_\_\_\_. **O método 4: as ideias: habitat, vida, costumes, organização**. Trad. Juremir Machado da Silva. 6 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Dulce Matos. 5ª ed. Lisboa: Inst. Piaget, 2008.

\_\_\_\_\_. **Amor, poesia, sabedoria**. Trad. Edgar de Assis Carvalho. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MOTA NETO, João Colares. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 371f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

NOGUERA, Renato. **Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 31: p. 53-70, mai. out./2019.

NICOLESCU, Basarab. Transdisciplinaridade: uma esperança para a humanidade. In: DRAVET, Florence; PASQUIER, Florent; COLLADO, Javier; CASTRO, Gustavo (org) **Transdisciplinaridade e educação do futuro**. Brasília, DF: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, p. 13-18, 2019

\_\_\_\_\_. *Nós, a partícula e o universo*. Lisboa: Esquilo Edições, 2005.

\_\_\_\_\_. **Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade**. Educação e transdisciplinaridade, 1(2). Brasília: Unesco. 2000.

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

NOVOA, Antonio. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000300402](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402)> Acesso em: 13 ou. 2021.

OYĚWUMÍ, Oyèrónké. **Visualizing the Body**: Western Theories and African Subjects in: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). The African Philosophy Reader. New York: Routledge, Trad. Wanderson Flor do Nascimento, p. 391-415, 2002.

OLIVEIRA, Alan Santos. **Sankofa**: A circulação dos provérbios africanos – oralidade, escrita, imagens e imaginários. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade de Brasília, 2016.

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão Africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 2006.

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

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NOVOA, António; FINGER, Mathias. **O método autobiográfico a formação**. Natal, EDUFRN; São Paulo, SP: Paulos, 2019.

POPPER, Karl. **A miséria do historicismo**. São Paulo: Cultrix, 1980.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina**. Anuário Mariateguiano. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997

RAMOSE, M. B. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. Trad. Dirce Solis; Rafael Lopes; Roberta Cassiano. In: **Ensaio Filosóficos**, Volume IV - outubro/2011.

REZENDE, Edson Teixeira. **A recepção filosófica do estudante surdo no ensino médio**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

RESENDE, Antônio Muniz. **Concepções fenomenológicas da educação**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1990.

RIBEIRO, Renato Janine. **Pode o Brasil Renunciar a Filosofar?** (Parte I). In: Coluna ANPOF. 30 de Maio de 2017. Disponível em: <<https://www.anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/pode-o-brasil-renunciar-a-filosofar>> Acesso em 22/03/2022.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. Trad. Rosaura Eichenberg São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

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

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. 16. ed. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 2010.

\_\_\_\_\_. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, M. P. (Org). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SCHAEFFER, Jean-Marie. **O fim da exceção humana**. Trad. Elisa Wagner Lis. 1ª ed. São Paulo, Cortez, 2007.

SEABRA, Murilo Rocha. **Colonialismo, Vingança e Intertextualidade: Uma Conversa com Igor França**. Cuadernos Chilenos de Historia de La Educación. n.º14. Santiago de Chile, 2020.

SERRA, Ordep. **Monumentos negros: uma experiência**. Afro-Ásia, Salvador - Bahia, v. 33, n. 00, p. 169-206, 2006.

SILVA, Carlos Cardoso. **A Didática na Perspectiva Fenomenológica**. 2009. 275 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SILVA, Nilce da. **Da inadequação do termo “analfabetismo” e da necessidade de novos conceitos para a compreensão do aprendizado da leitura e da escrita em língua portuguesa**. RCIPVC & Coleções Revista Millenium, n° 29, 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.19/590> Acesso em 14 de fev. 2023.

SOARES, Emanuel Luís Roque. **As vinte e uma faces de Exu na filosofia afrodescendente da educação**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

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

SODRÉ, Muniz. **O Terreiro e a Cidade: A forma social negro-brasileira**. Rio de Janeiro: Imago Editora; Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002

SOTTOMAYOR, Ana Paula Q. Ferreira. **O fogo de Prometeu**. Revista Científica Nacional Humanitas, n.º 53, p. 133-140, 2001.

SOUZA, Ivana Carolina Alves da Silva. **Design cognitivo colaborativo para ambientes virtuais [recurso eletrônico]: o caso do Portal TBC Cabula**. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SOUSA, Leliana Santos; SANCHES, Marise Oliveira; SOUSA, Claudia Pereira; FRÓES BURNHAM, Teresinha. **Análise Cognitiva (AnCo): concepção e método de pesquisa**. In:

GALEFFI, Dante; MARQUES, Inês; ROCHA RAMOS, Marcílio (Org.). Transciclopédia em difusão do conhecimento. Salvador, Quarteto Editora, 2020.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina G. Almeida; Marcos P. Feitosa; André P. Feitosa. Belo Horizonte, editora UFMG, 2010.

TORRE, Saturnino de La. **Sentipensar:** estratégias para uma aprendizagem criativa. Mimeo: 2001.

VALESE, Rui. **Aprendizagem filosófica através do uso de textos filosóficos nas aulas de filosofia no ensino médio.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

VELASCO, Patrícia Del Nero. **O que pensamos nós, formadores/as de professores/as, sobre formação docente em filosofia?** Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 34: p. 12–33, 2020a

\_\_\_\_\_. **Filosofar e Ensinar a Filosofar:** registros do GT da ANPOF-2006 - 2018. Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020b.

\_\_\_\_\_. **Ensino de – qual? – filosofia:** ensaios a contrapelo. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019.

VELHO, G. **Um Antropólogo na Cidade:** ensaios de antropologia urbana. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

VIEIRA, Wilson José. **Objetivação da aprendizagem filosófica no ensino médio:** uma análise da mídia docente e da produção discente a partir do uso do texto filosófico nas aulas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. **Nietzsche e a vivência de tornar-se o que se é.** Campinas: São Paulo: Editora PHI, 2013.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: insurgir, reexistir e reviver.** In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

## **APÊNDICES**

## Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Alexsandro da Silva Marques (pesquisador responsável), doutorando no programa de pós-graduação em Difusão do conhecimento na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Eduardo Oliveira Chagas (orientador), professor da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), convidamos você a participar desta pesquisa que tem como título **ARTESANIAS POLILÓGICAS NO ATELIÊ FILOSÓFICO: PROPOSIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM FILOSÓFICA DO AUTOCONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. Esta pesquisa tem como objetivo compreender as implicações de oficinas experimentais de filosofia, aliada à prática de meditação no desenvolvimento da aprendizagem filosófica do autoconhecimento na formação de professores. Sendo assim, pedimos a sua colaboração para participar de uma entrevista que poderá ser feita em um horário de sua preferência, resguardando a sua privacidade. Se você autorizar, gostaríamos de gravar a entrevista com a utilização de um gravador, a fim de ser fiel à sua fala. As informações fornecidas serão utilizadas sem aparecer seu nome, guardando absoluto segredo sobre sua identidade. Caso concorde, poderemos escolher outro nome para identificar a sua entrevista. Informamos ainda que não haverá custos financeiros para você, e caso haja será ressarcido. O risco que você pode ter ao participar desta pesquisa é de sentir-se desconfortável com relação às temáticas voltadas à sua formação acadêmica, que podem provocar lembranças e/ou algum descontrole emocional, mas caso isso ocorra, podemos interromper a entrevista até que se sinta melhor. Ao final da entrevista, você poderá ouvir a gravação e fazer as alterações que achar conveniente, podendo recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem que haja nenhum prejuízo para você. Assumimos toda responsabilidade por qualquer dano ou constrangimento que venha a passar por estar participando desta pesquisa, e se houver dano comprovadamente causado pela pesquisa, terá a garantia de compensação. O possível benefício deste estudo será compreender as questões relativas à aprendizagem filosófica do autoconhecimento implicam na formação acadêmica e profissional. Ao término da pesquisa a gravação e os depoimentos ficarão arquivados por cinco anos, conforme Resolução 466/12, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas o pesquisador e seu orientador. Os resultados serão apresentados publicamente na UFBA e todos os participantes serão comunicados previamente. Solicitamos autorização para que os resultados desta pesquisa possam ser apresentados em eventos científicos e publicados em periódicos e eventos científicos, além da tese de doutorado que será apresentada na UFBA, cuja cópia será disponibilizada na Biblioteca Central da UFBA e on-line. Em qualquer momento da pesquisa, pode nos contatar para qualquer tipo de esclarecimento. Este documento é elaborado em duas vias, e caso tenha interesse em participar desta pesquisa, por livre e espontânea vontade, deverá assinar as duas vias, sendo que uma ficará em seu poder, e a outra conosco. Desde já, agradecemos a sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que porventura possam surgir.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Participante  
(Pesquisador responsável)

Alexsandro da Silva Marques

## Apêndice B - Roteiro de entrevista semiestruturada

Data:

Horário:

Entrevistado/a:

Sexo:

Idade:

PERGUNTAS	O QUE QUEREMOS SABER
Quem é você?	História de vida da pessoa. Sua apresentação pessoal.
Como é sua relação com o seu curso e os componentes cursados até o presente momento de sua formação?	Compreender como o entrevistado percebe a universidade, o curso, as disciplinas cursadas e as dificuldades vivenciadas.
Por que você decidiu participar do Projeto Ateliê Filosófico?	Compreender as motivações, as implicações e os interesses que motivaram a participação no Ateliê Filosófico.
Descreva como acontecia o Ateliê Filosófico.	Perceber o que mais se destaca em relação a dinâmica de organização das atividades do Ateliê Filosófico, na ótica do participante, em suas dimensões objetivas e subjetivas.
Como foi sua participação/ experiência no Ateliê Filosófico?	Observar os aprendizados da experiência no projeto.
Como foi vivenciar a prática de meditação? (O que é meditação para você? O que aprendeu? Houve dificuldades? Quais foram?)	Extrair a noção de meditação e os aprendizados obtidos e as dificuldades vivenciadas.
Em relação a filosofia como foi sua vivencia dentro do ateliê? (Houve dificuldades? Quais foram?)	Extrair os aprendizados obtidos, as dificuldades e a relação estabelecida com a filosofia.
Você consegue perceber alguma contribuição do ateliê para sua formação? Qual/quais?	Compreender a relação que o sujeito estabelece da experiência e aprendizados no Ateliê Filosófico em seu contexto e em sua formação.



## Apêndice C: Categoria aprendizagem filosófica

AUTOR(A)/ TESE	APRENDIZAGEM FILOSÓFICA
<p><b>RESENDE (2019)</b></p>	<p>“Pensar no ensino só tem sentido na medida em que o objetivo é produzir aprendizagem. Fazendo uma analogia com a letra da música Sapato 36, de Raul Seixas, não negar a existência e as condições daquele que está sob a nossa responsabilidade, o respeito e o conhecimento de quem é o estudante são condições para desenvolver cumplicidade, envolvimento no processo de aprendizagem e produção do conhecimento, sendo relevante considerar a mediação do professor de Filosofia na busca de proporcionar o aprendizado filosófico”. (p. 68)</p> <p>“O filosofar implica, assim, pensar e se apropriar de reflexões feitas pela tradição da filosofia, colaborando na compreensão e posicionamento diante do tema/problema investigado. A Filosofia como disciplina escolar manifesta uma reflexão que solicita, das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, atenção ao conceito empregado para expor, explicar e analisar um tema, fazendo uso rigoroso, global e radical na tentativa de ir à raiz dos problemas e explicações”. (p. 71)</p>
<p><b>MORAES (2018)</b></p>	<p>“Ensino e aprendizagem na esfera formal da escola se constituem, sobretudo, como práticas de leitura e de escrita do mundo, valendo-se dos diferentes modos de discurso e de suportes físicos criados pela humanidade. A educação é uma forma de comunicação possibilitada pelos signos linguísticos que trazem subjacentes a intersubjetividade humana”. (p. 17)</p> <p>“Sendo assim, quando falamos de ensino e aprendizagem de LEF, estamos também pressupondo textos diversos, sejam eles essencialmente filosóficos ou textos que têm a potencialidade de serem lidos de maneira filosófica. Ou seja, não necessariamente para que um texto seja filosófico ele deve ter sido escrito por um filósofo da tradição filosófica. Não obstante, existem regras e formas muito específicas de se fazer esta leitura e que devem ser aprendidos pelos estudantes de filosofia”. (p.24)</p>
<p><b>VIEIRA (2018)</b></p>	<p>“Assim, na esteira de Paulo Freire, a aprendizagem filosófica consiste no aprendizado ou no exercício da leitura e da escrita enquanto elementos culturais que possibilitam e potencializam a leitura crítica da realidade, do mundo. “Alfabetizar filosoficamente” consiste não em simplesmente desenvolver nos estudantes competências linguísticas para a realização de uma leitura de alto nível. “Alfabetizar filosoficamente”, como sinônimo de aprendizagem filosófica, consiste em aprender a pensar melhor, no fortalecimento do próprio pensar e, para isto, não é possível dispensar o domínio de certas técnicas de leitura, de interpretação de textos e do tratamento sistemático de questões clássicas da filosofia” (p. 54)</p>

<p><b>MENDES (2014)</b></p>	<p>“Essa compreensão do ensino-aprendizagem da Filosofia traz a exigência de que a ação docente ocorra mediada praxiologicamente (HORN, 2002). O processo de aprendizagem tem início quando os problemas filosóficos são enunciados e assimilados cognitivamente, tornando-se mediadores de um processo de transformação da consciência ingênua do sujeito em direção à consciência filosófica. Isso ocorre quando o aluno consegue enunciar os problemas filosóficos e parte em busca de respostas por meio das análises teóricas a fim de produzir respostas ao problema enunciado” (p. 88 - 89).</p> <p>“Das análises desta pesquisa, depreendemos a importância da atitude filosófica do professor-colaborador no processo de aprendizagem e que o conhecimento precisa ter significado no cotidiano do sujeito. As mediações praxiológicas contribuem para o modo como ocorre a recepção da Filosofia e, conseqüentemente, o desenvolvimento de atitudes filosóficas significativas para os sujeitos do Ensino Médio, especialmente no que se refere ao processo por meio do qual eles apropriam-se dos ritos do filosofar, possibilitando a investigação e análise do problema filosófico, como condição para desenvolver o pensamento rigoroso, fazendo com que o processo de aprendizagem possa ocorrer de maneira significativa ao educando”. (p. 177)</p> <p>“A atitude filosófica começa com o espanto, com a “norma” da consciência livre dos preconceitos e constrói seu sistema, evidenciando a relação entre sistema e atitude filosófica. Mas cabe às filosofias mostrar de quais “preconceitos”, “opiniões”, “conteúdos de falsa consciência” elas devem abstraírem-se para poderem espantar-se com o mundo. Para isso, precisam questionar o óbvio, desnaturalizar o natural, ter a ‘coragem’ de propor as questões problematizadoras: o que é isto? Como é isto? Por que é precisamente assim? Por que deve ser assim? Que finalidade tem isto? Por que tem de ser feito assim? Por que não pode ser desse outro modo?” (HELLER, 1983) (p. 179)</p>
<p><b>BRAGA (2017)</b></p>	<p>“A docência da Filosofia, tanto no Ensino Médio como no Superior, está ligada à criação de possibilidades para a construção do conhecimento no fazer educativo, fazendo com que o discente aprenda direcionado à existência humana. Cabe ao docente envolver elementos da existência histórico-cultural humana e da realidade atual, para, assim, gerar reflexões e questionamentos no aluno. “Por isso, quando quisermos ensinar e aprender Filosofia, não devemos limitar-nos à história das ideias filosóficas, mas recompor a historicidade da cultura que, obviamente, expressa-se nos fatos históricos e nas ideias filosóficas” (SEVERINO, 2010, p.70). Trata-se da existência humana ser apresentada ao aluno pela ação docente no fazer educativo da Filosofia, mas observando os sentidos dessa existência ao longo da temporalidade histórico-cultural”. (p. 76-77)</p> <p>“Relacionar os elementos formativos da Filosofia com a realidade cultural do sujeito aprendiz propicia a ressignificação do conhecimento construído em sala de aula, em diversos ambientes culturais. Esta ação visa às possibilidades de interferência na vida ordinária, numa perspectiva libertadora em relação às intenções alheias e contrárias à apreensão crítica do homem complexo no mundo cultural. É de suma importância desenvolver nos alunos o pensamento crítico, autônomo e emancipado como o instrumento necessário para que em</p>

	<p>suas realidades concretas, possam interferir de forma reflexiva e emancipada”. (p. 79)</p>
<b>VALESE (2013)</b>	<p>“(…) No ensino de Filosofia, não está em questão o uso privado, mas o uso público da razão. Assim, apropriar-se da tradição filosófica por meio de seus textos deve cumprir uma dupla função: aprender/ensinar Filosofia/filosofar e transformar o mundo real”. (p. 109)</p> <p>“A aprendizagem filosófica é, também, um exercício de paciência. Finalizadas as leituras, é momento de sistematizar o que foi lido para, como etapa final deste processo de estudo de um determinado texto, ressignificar o que foi lido e apreendido, refletir, analisar e interpretar algum problema do real vivido. A aprendizagem será filosófica se os alunos, de posse dos conhecimentos aprendidos, compreenderem a realidade em que vivem e tornarem-se sujeitos autônomos perante ela, se a mesma possibilitar a ressignificação da própria experiência existencial”. (p. 144)</p>
<b>GRISOTTO (2010)</b>	<p>“Assim, o que se deseja como horizonte da aprendizagem filosófica, é que sejam múltiplas as suas entradas, de modo que a força presente neste movimento não apenas faça jus à diversidade dos seus contextos e suas expressões, mas se justifique pela liberdade de pensamento. Isto se legitima pela capacidade que todos têm de se potencializar em encontros que ofereçam o que pensar no pensamento, levando a equacionar filosoficamente problemáticas e reavaliar pontos de vista, trazendo deste lugar novos começos para a filosofia”. P. 6)</p> <p>“Neste sentido, a aprendizagem em filosofia compreende a possibilidade do inusitado, porque é refratária aos consensos. E nas situações e contextos, em que cada aprendiz vive e deseja equacionar seus problemas e as maneiras de repensá-los, poderão alcançar um ponto tão imponderado, que dificilmente poderá ser circunscrito nas estratégias de ensino. Por este motivo, o ensino tanto pode surtir efeito, do qual o aprendiz retira elementos que lhe são úteis para o pensamento, quanto suscitar-lhe a indiferença, o que coloca o professor de filosofia em uma situação bastante atípica - poderá muito pouco como aquele que impõe, mas muito mais como interlocutor no pensamento, de modo que não venha trair a própria filosofia, com sua forma contundente e incomum de se manifestar”. (p. 12)</p> <p>“Deste modo, embora se ensine filosofia, é somente através de um processo de envolvimento, experimentação etc., entre o aprendiz e o pensamento, que a aprendizagem filosófica pode ocorrer. Ensinar é sempre possível, mas a aprendizagem, por ser intransferível, só acontece se o aprendiz tomar o que se ensina para si, e, neste aspecto, o que foi ensinado já se torna outra coisa. Trata-se de uma relação vital com o pensamento, forjada numa solidão povoada por encontros, para usar uma expressão de Deleuze, cabendo somente ao aprendiz tirar-lhe proveito e o que lhe é de direito: reinventar a sua forma de pensar”. (p. 15)</p> <p>“Por esse motivo a aprendizagem em filosofia não consiste em apreender o saber filosófico, mas operar estrategicamente o processo envolvente de sua contraefetuação. Faz com que aquele afetado pela filosofia se utilize de</p>

	<p>pequenas percepções, que passam a ocupar um lugar externo ao legado do pensamento dos quais a filosofia se nutre, ganhando um novo nascimento, sendo agenciada por uma nova investida do desejo”. (p. 130)</p>
<p><b>BENETTI (2003)</b></p>	<p>“Nesse sentido, por um lado, penso em um ato educativo que sustente a concepção segundo a qual ensinar/aprender está implicado com efeitos do inconsciente e do desejo, conforme nos aponta a psicanálise. Por outro lado, repenso as metas, objetivos que se apresentam no contexto de ensino de filosofia na atualidade, analisando, via teoria de Gilles Deleuze, a concepção de pensamento que dirige o ato de ensinar filosofia para, então, abrir possibilidade para o ato educativo que comporte o envolvimento do pensamento na intensidade da diferença”. (p. 28)</p> <p>“Diferentemente da filosofia da representação, que está sob os preceitos da imagem dogmática do pensamento, a filosofia da diferença pensa a aprendizagem como um espaço de criação e de apreensão do problemático, que se dá a partir da escuta apurada de intensidades deslocadoras de imagens estabelecidas, fixadas no nosso tempo”. (p. 116)</p> <p>“Assim, vale o alerta para não acreditar que aprender está em compreender as regras para as soluções dos problemas. O pensamento inventivo se dá fora das regras de soluções, se dá fora do método que, segundo Deleuze, inspirado em Nietzsche, serve para dominar os espíritos e os pensadores. O que irrompe, o intempestivo, não deve ser visto como entrave ou ameaça ao pensamento seguro ou à aprendizagem. Pelo contrário, deve ser encarado como motor que move paixões diferenciadas de cada um no caminho da aprendizagem. Pois, “[...] ‘aprender’ passa sempre pelo inconsciente, passa-se sempre no inconsciente, estabelecendo, entre a natureza e o espírito, o liame de uma cumplicidade profunda” (DELEUZE, 1988, p. 270)”. (p. 116-117)</p> <p>“A filosofia do ensino médio é geralmente marcada pela idéia de que o pensamento se reduz ao cognitivo, ou ao desenvolvimento das capacidades racionais, deixando de lado aquilo que pode ser suscitado na relação com a intensidade dos afetos, dos efeitos inconscientes. Vemos, com Deleuze, que não é desenvolvendo somente capacidades racionais que será propiciado ao aluno pensar criativamente; é crucial considerar que o pensamento se produz através de encontros que se dão nos jogos do mundo”. (p. 127)</p>
<p><b>GALEFFI (1999)</b></p>	<p>“E, portanto, compreendemos a filosofia como filosofar, efetivo do nosso próprio ser-sendo, nos colocamos em uma disposição de espírito que é um diálogo com aquilo que já foi dito pelos filósofos da tradição acerca do ser em nosso próprio pensar. Mas, ao fazermos isto, deve ocorrer o acontecimento da interpretação do ser em nosso próprio pensar. E isto não é nada gratuito e instantâneo, bastando apenas um ato de vontade conceitual para tornar-se efetividade. Antes, é preciso cuidar para que a nossa interpelação seja de fato um diálogo com o próprio ser-sendo, pela efetividade do nosso próprio fazer invento – nosso ousar radical”. (p. 108)</p> <p>“O aprender filosofia como acontecimento poemático é, então, aqui assumido como sendo da ordem de uma livre decisão, o que pressupõe a liberdade como sendo da ordem da decisão, o que pressupõe a liberdade como condição</p>

	<p>prévia de toda compreensão possível. (...) Com isto, acolhemos o primado da liberdade como condição de possibilidade do próprio filosofar”. (p. 234)</p> <p>“(…) O aprender, então, há de ser deliberadamente vivenciado como um <i>fazer inventivo e aberto ao seu próprio acontecimento formativo</i>, e nunca apenas uma imposição biológica ou teológica, como se ao homem não coubesse nunca escolher, mas apenas manifestar o que já foi determinado ou por um deus ou por uma mecânica qualquer natural. É porque nos encontramos abertos à liberdade de ser, que se torna possível, também, aprender a pensar, isto é, a filosofar”. (p. 235-236)</p> <p>“(…) Filosofar, portanto, não é apenas uma atividade contemplativa, mas prática, o que é também criação poética: Poesia. Assim, o que se diz como <i>ensino da filosofia na escola média</i>, é, antes de tudo, um <i>aprender filosofar</i>, isto é, a viver-junto, a ser, a pensar, a fazer etc. – um aprender que significa uma decisão política, um modo de ser-no-mundo-com que se abre como projeto de formação do sujeito social autônomo e inventivo”. (p. 237)</p>
--	---

## Apêndice D: Categoria produção do conhecimento

AUTOR (A) /TESE	PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO
<p><b>MORAES (2018)</b></p>	<p>“O contexto desta pesquisa gira em torno da atual configuração da nossa sociedade cada vez mais tecnologizada, que produz efeitos na escola e no ensino e aprendizagem de filosofia no âmbito do ensino médio. Esta realidade tecnológica caracterizada pelo fácil e rápido acesso às informações de todos os tipos, vem modificando processos cognitivos e causando mudanças nas formas de ler, escrever e de produzir conhecimento”. (p.6)</p> <p>“Ao longo do desenvolvimento da pesquisa de doutorado, portanto, busquei entender como o ensino de filosofia se insere no atual contexto em que vivemos e, que, de certa forma, passa a ser atravessado pela presença das TD. Busquei também refletir sobre possíveis caminhos para a questão da apropriação das TD no contexto do ensino e da aprendizagem de LEF no ensino médio, uma vez que, conforme os resultados obtidos com a pesquisa do mestrado, essa é uma preocupação dos professores, ou seja, entender como ensinar LEF em meio à realidade das TD em que vivem os jovens”. (p. 14)</p> <p>“Nesta pesquisa busquei delinear algumas reflexões e problematizações acerca de como podemos pensar a leitura e a escrita em filosofia em um mundo no qual estamos imerso nas tecnologias digitais, que por sua vez, produzem efeitos na escola e nas nossas formas de ler e de escrever. No decorrer do seu desenvolvimento pude mapear algumas importantes reflexões sobre as dinâmicas de LEF em suas mais diversas facetas, no que tange ao ensino da filosofia no Brasil. Delineei perspectivas de LEF, a partir de cinco aspectos ou categorias centrais: 1) Interface com a formação de professores de filosofia; 2) Políticas públicas para a educação; 3) Aspectos metodológicos próprios da tradição filosófica; 4) Tecnologias Digitais. 5) Tentativas, experimentos e ensaios de práticas de LEF utilizando as TD por parte de professores filosofia”.</p>
<p><b>REZENDE (2019)</b></p>	<p>“Tendo como hipótese para a tese, a recepção filosófica do texto de Filosofia pelo estudante Surdo na escola inclusiva do Ensino Médio por meio do uso da Libras, foi salutar o estabelecimento do objetivo principal, como: analisar a aprendizagem de Filosofia com estudantes Surdos no Ensino Médio (escola inclusiva). A partir da contribuição do conceito da recepção filosófica no pensamento Agnes Heller (1983), para compreender a aprendizagem filosófica, a importância do habitus no cotidiano escolar conforme aborda Bourdieu (2014, 2011 e 2011c), as contribuições de Horn (2009) para pensar a mediação praxeológica no processo de ensinar com objetivo de proporcionar a aprendizagem filosófica constituiu-se o quadro teórico desta tese. A ideia do Bilinguismo, com Fernandes (2014, 2011a e 2003) esclarecendo a relevância do respeito aos aspectos linguístico, cultural e ético com o Surdo, as contribuições do campo epistemológico dos Estudos Surdos para pensar a Libras, cultura e as identidades surdas no processo de escolarização e a compreensão de como articular a aprendizagem filosófica com pessoa surda numa escola inclusiva foi articulada a partir do estabelecimento de três objetivos específicos que orientaram nossa produção: 1) Problematizar a situação do</p>

	<p>estudante Surdo no contexto da escola inclusiva; 2) Identificar e analisar as condições de ensino-aprendizagem filosóficas dos estudantes Surdos no ambiente escolar; 3) Analisar como ocorre a recepção filosófica da aprendizagem do estudante Surdo em escolas inclusivas do Ensino Médio”. (p. 187-188)</p>
<p><b>VIEIRA (2018)</b></p>	<p>“O objeto de investigação da pesquisa é a objetivação filosófica dos estudantes do ensino médio com base no uso de textos e na mediação docente. É necessário compreender que a ação do texto filosófico na aprendizagem filosófica ainda não está bem debatida e esclarecida, portanto, tal como apontado anteriormente, o ensino/aprendizagem da filosofia continua desafiando a argúcia de professores e estudantes do ensino médio e também do ensino superior. Destarte, partimos da hipótese de que o uso do texto articulado à produção discente e à mediação docente assegura a objetivação filosófica dos estudantes de Ensino Médio. Assim sendo, a presente pesquisa busca analisar como o conhecimento filosófico se realiza praxiologicamente; compreender a aprendizagem filosófica dos estudantes de ensino médio com base nos textos filosóficos; justificar a necessidade da leitura e da escrita para a aprendizagem filosófica; discutir as implicações do estruturalismo filosófico na formação dos professores de filosofia. Para a realização deste trabalho optamos por uma pesquisa qualitativa mediante observação participante”. (p. 24)</p> <p>“O trabalho proposto pretende tratar do ensino-aprendizagem em filosofia a partir da filosofia radical de Agnes Heller<sup>45</sup>, a filosofia como práxis. Com este referencial teórico procuraremos realizar a análise empírica e sob esta concepção avaliar e analisar o processo de ensino-aprendizagem que ocorreu na escola pesquisada. O que se buscou fundamentalmente na pesquisa foi verificar até que ponto está se efetivando a objetivação do pensamento, a incorporação no estudante de um modo de pensar, de agir e de viver, ou seja, operando uma efetiva transformação do sujeito”. (p. 66-67)</p>
<p><b>MENDES (2014)</b></p>	<p>“Quando buscamos compreender o sujeito cognoscente da aprendizagem da Filosofia, cabe problematizar e investigar quem é esse ser, “destinatário” do ensino da Filosofia. Em que sociedade está inserido? Que Filosofia é esta que se lhe pretende ensinar? Quais são suas intencionalidades em relação a esse aprendizado?” (p. 28)</p> <p>“Para atender a este objetivo, faremos uma breve incursão na História da Educação brasileira a fim de problematizar o ensino de Filosofia e as compreensões acerca do sujeito da aprendizagem localizadas histórica e socialmente e que estão amparadas em compreensões específicas sobre a natureza do conhecimento filosófico e de seu ensino. Essas compreensões serão analisadas brevemente de acordo com o desenho histórico da educação brasileira: Período Colonial e monárquico; República: da Primeira República ao Golpe Civil-Militar de 1964; Período Ditatorial pós -1964; e o Período da “Redemocratização” Política pós -1980 (LIMA, 2005)”. (p. 28)</p> <p>“Por fim, apresentamos o resultado de um estudo que realizamos, tendo como fonte primária as pesquisas de mestrado e doutorado sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio, realizadas em programas de pós-graduação no Brasil no período que vai do ano 2002 a 2011. Especificamente, nos concentramos na análise das pesquisas que tiveram como objeto de estudo a aprendizagem da Filosofia e que têm como sujeito o estudante do Ensino Médio”. (p. 29)</p>

<p><b>BRAGA (2017)</b></p>	<p>“No que diz respeito ao contraste entre o objetivo e a hipótese deste estudo, a intenção primordial foi esclarecer como está a formação filosófica no Ensino Médio da SEDUC-PA, na verificação de sua internalização enquanto subsídio na formação filosófica do pedagógico da UFPA. Apostou-se na hipótese de que não haveria internalização dos elementos da Filosofia cursada no Ensino Médio da SEDUC-PA que auxiliasse na compreensão da formação filosófica no Curso de Pedagogia da UFPA”. (p. 111)</p>
<p><b>VALESE (2013)</b></p>	<p>“Este estudo parte de uma pesquisa empírica e busca contribuir com este novo momento, buscando responder à seguinte questão: de que maneira a leitura de textos clássicos de Filosofia pode contribuir para uma aprendizagem filosófica significativa? Apresenta uma metodologia do ensino de Filosofia, tomando os seus textos clássicos como tecnologia central do processo”. (p. 8)</p> <p>“(…)Os dados empíricos mostraram que, apesar da deficiência na capacidade leitora da maioria dos sujeitos discentes envolvidos na pesquisa, fruto de um baixo capital cultural e das pressões do mundo do agir imediato a que os jovens nesta etapa da educação estão submetidos, é possível realizar uma aprendizagem filosófica significativa a partir de seus textos, desde que a leitura e o estudo dos mesmos sejam planejados e adequados a esta etapa. A extensão dos textos a serem lidos e estudados, assim como a sua complexidade devem ser pensadas em termos progressivos e adequados à turma com a qual se estiver trabalhando. Agindo desta forma, é possível uma aprendizagem filosófica significativa que possibilite, na perspectiva de Agnes Heller, uma recepção completa da Filosofia – saber pensar, saber viver, saber agir – o que poderá levar os jovens à apropriação de uma linguagem de segurança, capaz de lhes permitir pensar e agir sobre a realidade como sujeitos autônomos”. (p. 8)</p>
<p><b>GRISOTTO (2010)</b></p>	<p>“Em consonância com esta perspectiva, o que se deseja com esta Tese é que a aprendizagem do pensamento filosófico se sirva menos do exercício de verdades comuns a todos e passe a investir muito mais na multiplicidade das abordagens e nas criações, de modo que propostas inusitadas insurjam e liberem as forças do pensamento. Justamente a este propósito, é que se defende que o ato de reter um determinado conteúdo deve ser visto com menos importância, do que aquele de uma aprendizagem interessada”. (p. 13-14)</p> <p>“(…) a aprendizagem em filosofia como é aqui concebida, sugere o envolvimento com problemas e conceitos, permitindo criações, em que os elos de condução são o interesse e a experimentação”. (p. 15)</p>
<p><b>BENETTI (2003)</b></p>	<p>“Percebe-se que há uma certa “resistência” em analisar as dificuldades presentes no ato de ensinar/aprender filosofia no ensino médio. É algo que não é colocado em dúvida pelos que trabalham com a filosofia, já está assimilado como normal, como característico do filosofar. As avaliações para os problemas com a filosofia são de ordem externa<sup>16</sup>, tais como: o tempo dedicado às disciplinas, professores que não são da área dão aula de filosofia, o ensino de conteúdos com caráter psicológico e sociológico e não filosófico, entre outros. No entanto, penso que, para além dos problemas externos, temos problemas internos ao próprio ensino da filosofia que devem ser tratados. Problemas que dizem das concepções sobre o ato de ensinar que perpassam as relações em sala de aula”. (p. 27)</p>



	<p>“Para tanto, busco auxílio, para pensar a singularidade e a diferença constituintes do sujeito de desejo, na psicanálise tal como é pensada por Lacan, no retorno que faz a Freud,<sup>17</sup> e desenvolvo a concepção de pensamento, diferença e acontecimento a partir de Gilles Deleuze, no contexto do ato educativo, para clarear os problemas suscitados pelos escritos dos alunos e pelos livros didáticos de filosofia, e abrir outras possibilidades para se pensar um ensino-aprendizagem e suas possíveis inserções num trabalho de sala de aula. Destas opções teóricas<sup>18</sup> surge outra problemática que se dá em torno da relação teórica entre Deleuze e Lacan e a importância de pontuá-la para as pesquisas em educação. Nesse contexto, penso em uma relação heterogênea que permita um canal de produção entre as diferenças teóricas, tendo em vista o trabalho com o ensino de filosofia no ensino médio”. (p. 28-29)</p> <p>“No entanto, a prática de sala de aula nos remete a uma questão que são os ditos problemas de aprendizagem, ou seja, temos algo que não se coaduna com esse pressuposto defendido até então. Há algo que não fecha com o pressuposto da igualdade subjetiva como fundamento utilizado para o aprender, o que aponta para um descompasso nessa relação entre aquilo que se ensina e aquilo que se aprende. Essa relação mostra que o ato de ensinar e aprender não produz efeitos tão lineares e previsíveis assim. Mas, muitas vezes, aquilo que não se encaixa na linearidade prevista acaba sendo tomado como um erro, como algo da ordem do problema que deve ser corrigido. Não estamos tratando aqui dos problemas cognitivos da aprendizagem, mas daqueles que são tidos como problemas à medida que colocam em xeque os pressupostos de normalidade previstos para o aprender”. (p. 32)</p> <p>“Dito isso, procuro desenvolver outro objetivo deste trabalho, que é o de pensar acerca da produção de um trabalho na educação utilizando-me de duas teorias diferentes: a teoria psicanalítica de Jacques Lacan e a filosofia de Gilles Deleuze. Essas teorias me permitiram, por um lado, problematizar os efeitos e conflitos que constituem o ensino-aprendizagem de filosofia no ensino médio e, por outro lado, potencializar a possibilidade de um ensino-aprendizagem mais voltado ao pensamento implicado”. (p. 128)</p>
<p><b>GALEFFI (1999)</b></p>	<p>“A nossa tese não pretende resolver a questão do ensino de filosofia na escola média, sem antes assumir ela mesma a radicalidade do fazer filosofia como caminho dialógico que acolhe (pensa) o ser do ente em uma compreensão poemático-pedagógica radical. Falamos, então do “que” da filosofia como radicalidade de pensamento. Respondemos ao “que” como um fazer inventivo, que ao fazer descortina e reinventa a instituição do sendo-ser-humano. Nesta perspectiva, filosofar significa: lançar-se no primado do ser-sendo, pelo exercício da compreensão que é um tornar-se próprio e apropriado, isto é, único e liberto para o acontecimento do que é conjuntamente – o retorno do mesmo; o próprio ser-sendo”. (p. 5-6)</p> <p>“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 ensino da filosofia na escola pública. E como modelo que é, ele não passa de um determinado modo de compreender a realidade”. (p. 6)</p>

	<p>“Quando aqui assumimos a construção de uma nova pedagogia para o aprender filosofia, e a ela nos referimos com a expressão compreensão poemático-pedagógica, não nos iludimos com a possibilidade de deixar de pertencer à cultura histórica moderna. Assim, no momento que afirmamos <i>o aprender filosofia como acontecimento poemático-pedagógica</i>, não deixamos de compreender a ocorrência da ciência, segundo o seu modo de comportamento pragmático. Pelo contrário, observamos como a abertura para esse modo de compreensão fundamental do ser-no-mundo se apresenta, também, como uma nova possibilidade para o aprendizado de qualquer técnica cognitiva de cunho científico”. (p. 8)</p>
--	---

## Apêndice E: Categoria proposições para a aprendizagem filosófica

AUTOR(A)/TESE	PROPOSIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA
<b>REZENDE (2019)</b>	<p>“Ao utilizarmos o texto de Filosofia como um ponto importante para o aprendizado filosófico, é preciso considerarmos essa questão para que os saberes primeiros possam ser entendidos, depois tenham sentidos e contribuam para o filosofar do estudante. Isso não implica num imediatismo, o que se propõe, é considerar o sujeito da aprendizagem”. (p. 16).</p> <p>“A reflexão filosófica no ensino de Filosofia, ao considerar o sujeito da aprendizagem – como o adolescente ou o jovem do Ensino Médio –, percebe que seus carecimentos são pontos iniciais da mediação docente para estabelecer quais caminhos metodológicos podemos adotar e quais textos utilizar na prática pedagógica”. (p 72)</p> <p>“Os autores Horn (2016, 2009, 2002), Cerletti (2009), Obiols (2002), Cerletti e Kohan (1999) constatam que não seria um mero recurso didático o professor de Filosofia, quando no processo de ensino e aprendizagem, considerarmos a realidade do estudante para que o pensar rigoroso sistematizado, que é característica fundamental da Filosofia, ocorra de maneira significativa para os sujeitos da aprendizagem” (p 72).</p> <p>“Para isso, devemos prezar os estudantes no processo de ensino-aprendizagem, ponderar que a diferença permite novas indagações, que este fazer proporciona o olhar de conjunto presente no ‘fazer filosofia’ e que o estudante não pode ser compreendido somente como aquele a que se aplica um conjunto de saberes e técnicas para sua formação, mas como integrante do processo. A sua participação torna-se, dessa maneira, vital para: construção do conteúdo, conceituação, seleção das metodologias e instrumentos de avaliação. Isso tudo, ligado ao saber historicamente produzido pela cultura humana; portanto, a identidade, a cultura e o cotidiano do estudante permitem um engajamento e apropriação do saber necessário para a emancipação humana”. (74)</p> <p>“Ensinar Filosofia para estudantes (ouvintes e Surdos) como apontamos, durante o terceiro momento dessa tese, não pode ser espontaneísta, requer planejamento, respeito à legislação, educação, e à tradição do pensamento filosófico. E nesse viés, autores como Valese (2013) e Vieira (2012), entre outros, salientam a importância da presença do texto de Filosofia no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contato como elemento que possibilita o contato com os conceitos e problemas filosóficos a partir da produção dos próprios pensadores, é importante salientar que o uso do texto filosófico não garante sozinho o aprendizado filosófico, mas que essa atividade também não ocorre sem uso dessa tecnologia”. (p. 190).</p>

<p><b>MORAES (2018)</b></p>	<p>“Também concluiu-se que as Tecnologias Digitais podem servir como aliadas nas práticas de ensino e aprendizagem de LEF mas que não são sozinhas suficientes para suprir as carências e necessidades de aprendizagem dos estudantes, que, embora tenham facilidade em utilizar as ferramentas tecnológicas, precisam de orientação para utilizá-las de maneira adequada de forma que de fato, possam aprender LEF de modo qualificado e significativo”. (p.6)</p>
<p><b>VIEIRA (2018)</b></p>	<p>“A leitura e a escrita são competências fulcrais para que ocorra a aprendizagem filosófica. A atividade filosófica requer a leitura e a escrita como mediações fundamentais para o desenvolvimento do modo filosófico de pensar. A escrita, enquanto representação da oralidade por meio de signos, é possibilidade de manutenção da memória diante das mudanças temporais”. (P. 44)</p>
<p><b>MENDES (2014)</b></p>	<p>“A mediação praxiológica do ensino-aprendizagem de Filosofia é assentada no conhecimento praxiológico docente que, em grande medida, tem sua origem: no referencial teórico e metodológico que ele assimilou e desenvolveu durante seu processo de formação inicial e continuada; em sua experiência profissional; na compreensão que tem da natureza do conhecimento filosófico; nas escolhas curriculares dos conteúdos a serem trabalhados; nas estratégias de ensino e avaliação que adota; no modo como utiliza o livro didático e os textos clássicos de Filosofia; na forma como faz uso das TIC em sala de aula; no modo como organiza seus planos de aula; no modo como compreende o processo educacional e sua importância para a socialização dos estudantes etc. Enfim, por sua atitude como professor-filósofo”. (p. 90)</p> <p>“Compreendemos que os problemas filosóficos, ao serem abordados no processo de ensino-aprendizagem da Filosofia, precisam ser tratados ontologicamente, para que os estudantes compreendam os determinantes históricos do seu surgimento e que as soluções gnosiológicas dadas aos problemas estão atreladas concretamente à práxis daqueles que as produziram e a sua experiência estética, científica, política, ética, psicológica etc”. (p. 91)</p> <p>“A leitura do texto, a seleção dos conceitos, a construção do mapa conceitual com suas conexões necessárias para dar sentido à representação e, por fim, sua apresentação em sala, acompanhada da discussão com o professor-colaborador e com os colegas é um rito pedagógico importante para criar a identidade da Filosofia como disciplina no cotidiano escolar como laboratório de problemas filosóficos”. (p. 94)</p> <p>“É necessário que a aula de Filosofia seja um laboratório da investigação conceitual e que os problemas e conceitos filosóficos sejam de fato trabalhados como fio condutor do processo de aprendizagem. É preciso que o diálogo dos estudantes com o texto clássico de Filosofia ocorra mediado praxiologicamente, ou seja, o professor pode lançar mão de inúmeros recursos didáticos, como os mapas conceituais e comentadores de textos clássicos para subsidiar os estudantes no processo de investigação. O diálogo com os autores clássicos da Filosofia, bem como seus problemas e</p>

	<p>conceitos, precisa ser contextualizado no cotidiano político e social da sociedade contemporânea na qual os estudantes estão inseridos”. (p. 177)</p> <p>“A investigação dos problemas e conceitos filosóficos deve provocar o sujeito do Ensino Médio a posicionar-se e a pensar filosoficamente os problemas de sua vida cotidiana, lançando mão da história, das TIC e de outras áreas do conhecimento, como interfaces possíveis para o exercício do filosofar em sala de aula, condição necessária ao desenvolvimento da atitude filosófica”. (p. 177)</p>
<p><b>BRAGA (2017)</b></p>	<p>“Na escola que quer proporcionar um pensar crítico, um dos objetivos da estratégia formativa poderia estar no uso do livro didático como um dos auxílios ao processo de construção do conhecimento. Como é mais inteligível à compreensão do sujeito aprendiz, na formação filosófica, o livro didático torna-se um auxílio significativo à práxis docente. Neste, estão as referências da própria Filosofia: os temas, os seus problemas, os conceitos, e outros. A intenção estaria em privilegiar as inquietações dos adolescentes a partir de suas realidades, numa perspectiva ética, cidadã e reflexiva”. (p. 82)</p> <p>“Com a resignificação do aluno sobre os elementos envolvidos na transposição didática da Filosofia no Ensino Médio, o fazer educativo ultrapassa a sala de aula, entrando na prática cotidiana do indivíduo com seus elementos. Nessa ação multiplicadora, educa-se para a autorreflexão, mas isso exige do educador a criatividade em sua prática docente. Trata-se de dar a percepção de historicidade ao sujeito aprendiz de um modo que instigue sua curiosidade quanto à compreensão da maneira de existência humana – onde estava, onde está e para onde quer ir –, numa práxis multiplicadora da construção do conhecimento, que começou na prática criadora do professor”. (p. 83)</p> <p>“A transposição didática da Filosofia no Ensino Médio deve propiciar aos discentes a possibilidade de uma revisita à história da Filosofia e às produções conceituais de períodos longínquos apontados pelos livros didáticos, mas buscando sempre estabelecer uma ponte entre o conteúdo e a realidade dos alunos, de modo que aprendam a refletir, dando um novo significado a sua cultura e a sua condição humana na prática da construção do conhecimento”. (p. 83)</p> <p>“A formação filosófica precisa constantemente relacionar seus elementos com os conhecimentos dos demais saberes, já que a formação do discente se faz em conjunto com as outras áreas do conhecimento. Outra coisa importante no processo formativo filosófico consiste no olhar sobre a educação para a sociedade que se quer construir, objetivando promover a superação da fragmentação do conhecimento, ao trazer para o processo formativo elementos da cultura na qual o educando está inserido. Em suma, a aprendizagem filosófica não pode acontecer como uma prática expositiva ou conceitual ou os dois juntos, ela precisa acontecer como um processo de construção de conhecimento emancipador, observando a realidade cultural do educando”. (p. 92)</p>

<p><b>VALESE (2013)</b></p>	<p>“Se pressupomos que a aprendizagem filosófica necessita da leitura de textos filosóficos esta, para ser filosófica e não meramente informativa, deve levar em consideração alguns supostos essenciais. Tem virado lugar comum defender o uso de textos clássicos de Filosofia nas aulas da mesma no Ensino Médio. (...)a aprendizagem por meio da leitura para ser filosófica, tem que ser uma aprendizagem que se dê por meio de reflexão e não de apreensão mecânica de uma técnica de leitura. Não se trata de uma leitura que informa, mas que faz pensar a respeito do que se está lendo”. (p. 50)</p> <p>“Por educação filosófica entende-se um processo de ensino/aprendizagem que seja filosófica, no sentido de que se trabalhe com conceitos que devem ser apropriados pelos sujeitos aprendizes e os usem como instrumentos de compreensão e transformação da própria realidade”. (p. 81)</p> <p>“(…) O ensino de Filosofia não pressupõe somente perspectivas cognitivas (como pensar), muito menos da transmissão/assimilação de uma determinada quantidade de conteúdos, mas também atitudinais (como viver e como agir)”. (p. 104)</p> <p>“Já anunciamos anteriormente, que a aprendizagem filosófica deve ocorrer a partir da tradição consolidada da mesma. Não se trata de aprender o conjunto de saberes que compõem os mais de 25 séculos de Filosofia, ou seleção de alguns dos melhores momentos, considerados os “mais importantes”, mas de, a partir de alguns desses conteúdos “exercitar os talentos da razão”. Apropriar-se dos conceitos elaborados pelos filósofos para pensar a própria existência. Como diz Lebrun (1975), apropriar-se de uma linguagem de segurança” (p. 109).</p> <p>“É possível ensinar/aprender Filosofia/filosofar no Ensino Médio, tomando o texto filosófico como tecnologia central. E, nesse sentido, é necessário pensar em alguns elementos que foram facilitadores da aprendizagem e naqueles que necessitam ser superados. O ensino de Filosofia nessa etapa apoia-se no trabalho desenvolvido por outras disciplinas. Como afirma Silva “o professor de Filosofia é seguramente, dentre todos, aquele que mais depende de seus colegas” (1992, p. 165). Quando toma a leitura de textos filosóficos como uma prática cotidiana, mais ainda. Isso porque, a capacidade leitora dos sujeitos discentes fará muita diferença”. (p. 142)</p>
<p><b>GRISOTTO (2010)</b></p>	<p>“Todo processo filosófico do aprendiz passa por uma pedagogia do conceito que vê, nos conteúdos, espaços intensivos de experimentação e transformação”. (p. 122)</p> <p>“(…)a aprendizagem filosófica deve muito pouco à compreensão em si mesma. Seu débito é para com o envolvimento, em que afetividade e pensamento caminham juntos. Por esta imbricação, algo de mais concreto e vital se impõe na relação do aprendiz com a história do pensamento, desembocando não apenas em invenções, mas também em reinvenções conceituais”. (p. 122)</p> <p>“(…) a aprendizagem em filosofia não consiste em apreender o saber filosófico, mas operar estrategicamente o processo envolvente de sua contraefetuação. Faz com que aquele afetado pela filosofia se utilize de</p>

	<p>pequenas percepções, que passam a ocupar um lugar externo ao legado do pensamento dos quais a filosofia se nutre, ganhando um novo nascimento, sendo agenciada por uma nova investida do desejo. Esta maneira de pensar, que trabalha o legado do pensamento do ponto de vista da criação do pensamento como um fora, recolhe objetos exteriores, estabelece conexões com obras pictóricas, musicais, cinematográficas, literárias ou científicas, filosóficas etc., colhe elementos singulares, e, neste sentido, possibilita uma retomada no interior da história da filosofia”. (p. 130)</p> <p>“Neste aspecto, pode se afirmar que outro conceito também se configura. Trata-se do conceito de lógica da intensidade, que tem como componentes o envolvimento, a inventividade e a potência daquele que se embrenha com a aprendizagem filosófica pelo viés do que não sabia e começa a problematizar. Este conceito se serve da veemência e violência de um encontro com um signo, para agir no pensamento e em contraste a uma lógica da neutralidade, de não se movimentar, ou de não estar aberto a novos deslocamentos”. (p. 132).</p>
<p><b>BENETTI (2003)</b></p>	<p>“Para pensar por si próprio é necessário ir além do ensino de habilidades de pensamento, da história da filosofia e ou de temas. É importante que o professor possa compreender e abrir espaço para que os alunos façam experiências com os conceitos da filosofia e encontrem um espaço para produzir a partir das inquietações e conflitos que vivenciam. O ato de filosofar tem por característica desacomodar, gerar conflito, entretanto, é preciso atentar para não só gerar o conflito sem possibilitar que o aluno construa saídas para os mesmos. Dito de outra forma, é importante se deixar desacomodar e fazer algo a partir do que desacomoda. Nesse sentido, o ato de filosofar, ou o ato de ensinar e aprender de forma geral, não se constrói de maneira desvinculada do desejo e dos afetos produzidos nessa relação”. (p. 23)</p> <p>“Assim, o ensino poderá ser pensado como um ato que busca, persegue e instiga relações que possibilitem a implicação do aluno com os contextos diferenciados das reflexões do humano sobre si e sobre a vida, tais como o teatro, a música, a arte, literatura, a filosofia, que possibilitam engates que desencadeiam pensamento e aprendizagem”. (p. 127)</p>
<p><b>GALEFFI (1999)</b></p>	<p>“É desse modo que configuramos o fazer desta tese. O seu objetivo principal é propor que a filosofia a ser ministrada na escola média, seja um aprender a ver, aprender a pensar, aprender a falar e aprender a escrever. Aqui encontramos quatro modalidades de ação em que o verbo aprender é o fio condutor do processo. Ver, pensar, falar e escrever são atividades que se deve aprender. Claro, essas quatro modalidades de ação podem ser ampliadas e enriquecidas indefinidamente. Entretanto, elas concentram ideias essenciais que podem assumir a função lógica de categorias referenciais. (...) Essa é a proposta pedagógica aqui defendida para o ensino-aprendizagem da filosofia na escola média.” (p. 9-10).</p>

## Apêndice F – Layout do blog Ateliê Filosófico

**Projeto de Extensão Ateliê Filosófico**

O Ateliê Filosófico surge de vivências, leituras e caminhos a fim de possibilitar experiências com a filosofia, a partir de uma inspiração lésapêutica e radicalmente provocativa. Um convite a todo ser humanidade partilhar o encontro da presença comunicativa. Tem no autoconhecimento o fio condutor de toda ecologia mental possível, bem como, na reforma do pensamento farol alimentador para uma mente nova criadora, fundamentalmente necessária para a formação humana.

**Página inicial** Apresentação Justificativa Objetivo Metodologia Avaliação Resultados esperados

Horários e Local de realização Certificação Produções

quinta-feira, 15 de julho de 2021

### Inscrições

As inscrições podem ser realizadas de 16 a 20/07 acessando o link <https://forms.gle/ouQayW43N8eD8asM8>

Postado por Coordenação da atividade às 17:20 Nenhum comentário:

segunda-feira, 12 de julho de 2021

### Divulgação

Projeto de Extensão  
**ATELÊ FILOSÓFICO:**

14:51 04/02/2022



# **ATELIÊ FILOSÓFICO**

## **MEDITAÇÃO, FILOSOFIA E AUTOCONHECIMENTO**

**Objetivo:** O Ateliê Filosófico é um projeto de extensão e tem como objetivo estimular o desenvolvimento da aprendizagem filosófica do autoconhecimento, na formação de professores, a partir de uma abordagem transdisciplinar prático-vivencial.

**Público-alvo:** Estudantes de todas as áreas de licenciatura matriculados no Centro de Formação de Professores - UFRB.

**Período de inscrições:** 20/08 à 27/08.  
**Local da atividade:** Sede do Tecelendo/UFRB.  
**Encontros às quartas-feiras.**  
**Horários:**  
**Grupo 1:** 15h às 17h.  
**Grupo 2:** 18:30 às 20:30

**Coordenação:** Alex Marques.  
Os participantes terão direito a certificado.

**\*Informações e inscrições acesse:**  
[atelielifilosoficos.blogspot.com](http://atelielifilosoficos.blogspot.com)

**Realização:**  

**INSCRIÇÕES  
ABERTAS**

# Projeto de Extensão

## **ATELIÊ FILOSÓFICO: IMERSÕES TRANSDISCIPLINARES NO APRENDIZADO DE SI**

**Público:**

Estudantes licenciandos do Centro de Formação de Professores (CFP - UFRB).

**Objetivo:**

Sensibilizar e estimular práticas transdisciplinares onde o conhecimento é vivenciado a partir de uma relação dinâmica entre educação, filosofia e autoconhecimento.

**Certificação 60h .**

**Inscrições on-line:**

**16 a 26 de julho 2021.** (via formulário google ou pelo site [ateliefilosoficos.blogspot.com](http://ateliefilosoficos.blogspot.com))

**Coordenação:**

Ms. Alexsandro Marques

**INSCRIÇÕES  
ABERTAS**

Realização:



## Apêndice I - Meditação guiada utilizada no Ateliê Filosófico

Respire profundamente e suavemente. Cada vez mais profundo você vai respirando. De olhos abertos. Respira e solta. Observando todo o cenário à sua volta, observe os barulhos, sons, vozes. Faça uma respiração profunda e lentamente vai fechando os olhos enquanto solta a respiração. Neste momento você vai entrando cada vez mais em estado de relaxamento. A cabeça relaxa, os ombros relaxam, os braços e mãos vão relaxando, o abdômen relaxado, as pernas, joelhos e os pés completamente relaxado. Uma sensação de paz e calma sobe dos seus pés, passando por todo o corpo e subindo, subindo, saindo no topo da cabeça. Imagine uma luz na cor branco perolada no topo de sua cabeça, essa luz traz ainda mais calma e neste momento você é tomado por ela, não sente medo, porque é seguro. Você se sente confortável e protegido/a. Agora você esquece o mundo à sua volta e se centra neste momento. Agora é apenas este momento. Tudo lá fora é deixado neste momento lá fora. Você está entrando em momento de completo relaxamento, paz e tranquilidade. Permita-se a sentir essa emoção que é manifestada por seus pensamentos, você está em estado profundo de relaxamento. Seu corpo agora vai se tornando leve, cada vez mais leve, fique tranquilo/a que você está protegido/a e seguro/a, você não vai cair. Sinta-se leve, toda vez que você escuta minha voz vai lhe trazendo paz e tranquilidade. Imagine que o ambiente onde você estuda, na universidade, é um grande universo. Você agora fara uma viagem por esse universo e para além dele, flutuando entre as luzes que o universo emite...Você começa a perceber o ambiente e as cores desse ambiente, os móveis, as paredes, o chão, o teto, os corredores, estudantes e professores transitando... Você passa por entre todos, com tranquilidade, cada vez mais leve você vai sentindo, e você começa a transmutar esse ambiente. Você se depara com uma sala ampla e um lousa enorme, ampla, translúcida, brilhante, diferente de tudo que você já observou. Ela tem um aspecto gelatinoso, não produz nenhuma sensação de medo, apenas curiosidade... Vá em frente, atravesse esse portal que se abre em sua frente a partir dessa lousa. Você adentra e percebe-se que está em um outro lugar, em um universo. Imagine como é o universo...No universo a escuridão é luz escura entre todas as luzes. Vá além do universo, passe por entre as estrelas, percebas as luzes que elas emitem, claras, escuras... Veja que há luzes de substância gelatinosa, como se fosse uma gelatina mesmo. Estas são as leis que operam neste grande universo, seu corpo continua flutuando e aproximando-se de luz branca, adentre nesta luz branca perolada brilhante. Você está entrando no plano de criação, onde você sabe o que você é como parte do processo criador.... Aqui você se vê como se estivesse em frente a um grande espelho. Não há julgamentos, resista aos julgamentos e avaliações que sua mente tenta fazer, apenas observe o que aparece das imagens que surgem neste espelho, observe, sinta as cores, formatos, cheiros.... Lembranças, imagens, situações, comportamentos... Observe, continue a observar, esqueça o julgamento.... Observe, respire suavemente e mantenha-se conectado/a a este momento que você se vê... Sinta, apenas sinta, perceba e acolha com afetuosidade.