

**FUNDAMENTOS E PRÁTICAS DA MONITORIA DE ENSINO EM
FILOSOFIA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: RELATO E
ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA****FUNDAMENTALS AND PRACTICES OF TEACHING ASSISTANTSHIP IN
PHILOSOPHY AT THE STATE UNIVERSITY OF BAHIA: REPORT AND
ANALYSIS OF THE EXPERIENCE.****FUNDAMENTOS Y PRÁCTICAS DE LA AYUDANTÍA DOCENTE EN
FILOSOFÍA EN LA UNIVERSIDAD ESTATAL DE BAHÍA: INFORME Y
ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA.****João Augusto Aquino Rocha¹; Valério Hillesheim²**¹ Salvador-BA, Brasil. profissionalcontatojoaorocha@gmail.com**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0008-7753-2634>² UNEB, DEDC-1, Salvador-BA, Brasil. vhillesheim@uneb.br**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0473-1893>**RESUMO**

Este artigo debate a experiência de monitoria de ensino em filosofia na Universidade do Estado da Bahia. Contextualizamos os marcos legais e fundamentos teóricos. A abordagem é qualitativa e a metodologia da pesquisa é um relato de experiência. O procedimento de escrita mescla a exposição das vivências em sala com reflexões inspiradas por essas práticas. Os resultados são expostos conjugadas ao relato. Conforme cada caso é apresentado, se empregam diferentes referenciais teóricos em ensino de filosofia, em caráter analítico, para articular formas de pensar os problemas estruturais do ensino. Parte da coleta de alguns dados foi feita via questionário, apresentado em gráfico e interpretado. Destaca-se o perfil das turmas, composta por trabalhadores, cuja escassez de tempo para leitura é discutida. Os principais resultados incluem a avaliação do uso de ferramentas lúdicas e metodologias ativas em sala à luz dos êxitos e limitações observados na experiência. A contraposição da monitoria em relação ao estágio, e o seu papel para a formação docente. Também apontam-se as tensões políticas entre as demandas dos estudantes por diversidade epistemológica no contexto da UNEB, e como as reflexões que surgem deste espaço podem contribuir para o debate mais amplo em torno das várias crises da educação. Por fim, discutimos os argumentos que defendem a presença da filosofia na educação básica ancorados numa criticidade intrínseca da disciplina. E conclui-se que, a monitoria, quando plenamente formativa, constitui espaço privilegiado para articular teoria e prática no ensino de filosofia, fortalecendo a permanência estudantil e o interesse pela docência.

Palavras-chave: Monitoria de Ensino; Ensino de Filosofia; Relato de experiência.**ABSTRACT**

This paper discusses the experience of teaching assistantships in philosophy at the State University of Bahia. We contextualize the legal frameworks and theoretical foundations. The approach is qualitative, and the research methodology is an experience report. The writing

procedure blends the exposition of classroom experiences with reflections inspired by these practices. The results are presented alongside the report. As each case is presented, different theoretical frameworks in philosophy teaching are employed analytically to articulate ways of thinking about the structural problems of teaching. Part of the data collection was done via questionnaire, presented in a graph and interpreted. The profile of the classes, composed of working students whose lack of time for reading is discussed, is highlighted. The main results include an evaluation of the use of playful tools and active methodologies in the classroom in light of the successes and limitations observed in the experience. The contrast between teaching assistantships and internships, and their role in teacher training, is also discussed. The text also points to the political tensions between students' demands for epistemological diversity within the context of UNEB (State University of Bahia), and how the reflections arising from this space can contribute to the broader debate surrounding the various crises in education. Finally, it discusses the arguments that defend the presence of philosophy in basic education, anchored in an intrinsic criticality of the discipline. It concludes that, when fully formative, tutoring constitutes a privileged space for articulating theory and practice in the teaching of philosophy, strengthening student retention and interest in teaching.

Keywords: Teaching Assistantship; Philosophy Teaching; Experience Report.

RESUMEN

Este artículo analiza la experiencia de las ayudantías docentes en filosofía en la Universidad Estatal de Bahía. Se contextualizan los marcos legales y los fundamentos teóricos. El enfoque es cualitativo y la metodología de investigación es un informe de experiencia. El proceso de redacción combina la exposición de las experiencias en el aula con reflexiones inspiradas en estas prácticas. Los resultados se presentan junto con el informe. A medida que se presenta cada caso, se emplean analíticamente diferentes marcos teóricos de la enseñanza de la filosofía para articular formas de pensar sobre los problemas estructurales de la docencia. Parte de la recopilación de datos se realizó mediante un cuestionario, presentado en un gráfico e interpretado. Se destaca el perfil de las clases, compuestas por estudiantes que trabajan y cuya falta de tiempo para la lectura se analiza. Los principales resultados incluyen una evaluación del uso de herramientas lúdicas y metodologías activas en el aula a la luz de los éxitos y limitaciones observados en la experiencia. También se analiza el contraste entre las ayudantías docentes y las prácticas profesionales, y su papel en la formación docente. El texto también señala las tensiones políticas entre las demandas estudiantiles de diversidad epistemológica en el contexto de la UNEB (Universidad Estatal de Bahía) y cómo las reflexiones surgidas en este espacio pueden contribuir al debate más amplio sobre las diversas crisis en la educación. Finalmente, analiza los argumentos que defienden la presencia de la filosofía en la educación básica, fundamentados en la criticidad intrínseca de la disciplina. Concluye que, cuando se ejerce de manera plenamente formativa, la tutoría constituye un espacio privilegiado para articular la teoría y la práctica en la enseñanza de la filosofía, fortaleciendo la retención estudiantil y el interés por la docencia.

Palabras clave: Ayudantía docente; Enseñanza de la filosofía; Informe de Experiencia.

INTRODUÇÃO

A escrita desse relato é motivada pelas reflexões sobre a monitoria de ensino em filosofia e suas especificidades. O que escrevemos, e as considerações elencadas, dialogam com algumas referências sobre ensino de filosofia. Espera-se preencher uma lacuna de produção acadêmica sobre a monitoria de ensino no âmbito dessa licenciatura.

Escrever este artigo é necessário para ampliar uma discussão constante no ambiente universitário, a saber, como impactar cada vez mais positivamente o processo de ensino-aprendizagem. Esse diálogo, infelizmente, costuma ficar restrito às reuniões internas do programa ou conversas de corredor.

Formalizamos algumas ideias partindo do contato mais imediato entre os desafios da educação superior e os impactos formativos da monitoria para o próprio monitor e o ambiente que o cerca. Precedemos com uma breve exposição da fundamentação teórica e legal da monitoria de ensino, com foco no arcabouço legal da Universidade do Estado da Bahia. O relato cobre o período de um semestre letivo regular do curso noturno de licenciatura em filosofia. O texto mescla vivências com reflexões.

Levantamos questões sobre o ensino de filosofia, o lugar do monitor, e o real impacto para a formação que a experiência proporciona no contexto da UNEB. Não se espera generalizar as análises, mas compartilhar possíveis pontos em comum com outras instituições para contribuir com o conhecimento acadêmico mais amplo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A monitoria acadêmica constitui-se como um instrumento pedagógico formalmente previsto e assegurado pela legislação educacional brasileira, desempenhando papel relevante na qualificação do ensino ao nível da graduação. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), por meio do Art. 84, encontra-se garantida a participação discente em atividades de ensino, pesquisa e extensão, conforme os critérios institucionais e o desempenho acadêmico. A monitoria é reconhecida como prática legítima no interior das universidades, facultativa e complementar ao componente de estágio obrigatório.

Na UNEB, a fundamentação recebe o suporte legal com a resolução n.º 700/2009. No capítulo II, o art. 4º dispõe sobre os objetivos da monitoria. Consta a determinação para produção de ações cooperativas entre estudantes e professores, o favorecimento de oportunidades para o aprofundamento dos conhecimentos do discente e o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas.

O projeto político pedagógico do curso de licenciatura em filosofia da UNEB, nos princípios norteadores, incentiva o estímulo à vocação pedagógica no sentido de habilitar licenciados ao exercício da reflexão filosófica no Ensino Médio (PPP, p. 7, 2015). Não foca apenas em problemas clássicos da história da filosofia, e entende que

as questões relativas ao ensino serão encaradas ao concluir o curso. Mas, a promoção da formação que possibilite o enfrentamento desses desafios, apresenta-se em menor grau no projeto do curso, e pode receber uma reformulação mais atenciosa.

Conforme o Regulamento Geral de Estágio da UNEB, aprovado pela Resolução CONSEPE-UNEB 795/2007, vemos a preocupação em proporcionar ao estudante vivências e situações reais de seu campo de trabalho, seja para analisar as condições observadas, ou para propor soluções para os problemas levantados. A prática de monitoria, por acontecer em ambiente universitário, tem condições distintas da sala de aula regular do ensino médio da educação básica.

A monitoria consolida-se normativamente como um recurso estratégico para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que se apresenta como um dos principais mecanismos institucionais de estímulo à formação docente (SEIXAS *et al.*, 2023, p. 3). A prática pedagógica de monitoria pretende inserir o estudante em atividades diretamente relacionadas ao planejamento, organização e execução do trabalho pedagógico. Tais experiências, espera-se, contribuem para despertar no discente-monitor o interesse pela docência. Além de ampliar suas perspectivas profissionais e acadêmicas.

Quando desenvolvida de maneira sistemática, coordenada e supervisionada, a monitoria exerce impacto positivo. Promove novas dinâmicas de interação pedagógica e favorece a construção de saberes colaborativamente. Ao assumir uma postura ativa e cooperativa, o monitor deve atuar como mediador entre professores e estudantes, facilitando a comunicação, auxiliando na compreensão dos conteúdos, organizando momentos de estudo coletivo e apoiando alunos com dificuldades de aprendizagem — especialmente nos períodos iniciais da graduação, quando os índices de evasão são mais elevados (SILVA *et al.*, 2007).

Conforme Almeida (2019, p. 151), do ponto de vista pedagógico, a monitoria se alinha a concepções contemporâneas de educação que compreendem o ensino-aprendizagem como um processo ativo e significativo. Nessa linha, a prática de monitoria supõe uma proximidade entre monitor e alunos, decorrente de afinidades geracionais, linguísticas e culturais como um diferencial. Espera-se que o diálogo e a troca de experiências permita aos estudantes se reconhecerem como sujeitos ativos de seu processo formativo (GONÇALVES *et al.*, p. 4, 2021). O monitor deve desenvolver competências como autonomia, responsabilidade, organização, capacidade

argumentativa, organização de grupo, técnicas de estudo e pesquisa, além de maior consciência sobre as exigências da prática pedagógica.

É verdade que as atribuições dos monitores são variadas e dependem das especificidades institucionais e das disciplinas em que atuam. Na experiência relatada destaca-se o apoio direto ao professor e aos discentes. As demandas particulares dos alunos não puderam ser ignoradas, pois o perfil do aluno do curso noturno de licenciatura em filosofia da UNEB é composto por trabalhadores do turno oposto. A respeito do caráter singular da filosofia — o seu elevado volume de leituras exigidas —, a atenção do professor e monitor deve ser reforçada para conciliar o mundo do trabalho com a formação sólida.

A relação entre professor e monitor deve ser encarada como uma parceria formativa, na qual ambos aprendem e ensinam simultaneamente. Essa mediação tem uma camada extra, evidenciada pelo estatuto transitório do monitor entre nem completamente professor, nem plenamente educando. Inserido no espaço de relação direta entre ambos. Algo que, como descreve Paulo Freire (1996), intensifica a interação: “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 15). Defendemos que a monitoria pode ser encarada como uma atividade diplomática. Embora o docente possua maior experiência e domínio teórico, o monitor também contribui com saberes construídos em diferentes contextos como discente, há pouco inserido naquela sala de aula, tendo compartilhado dos mesmos anseios.

Historicamente, a monitoria não é novidade. Segundo Frison (2016, p. 137), diferentes formas já foram institucionalizadas. Destaca-se o papel dos jesuítas, com os decuriões. Esses, espécies de representantes da turma, eram previstos no *Ratio Studiorum*, o documento diretivo do ensino desse grupo religioso, profundamente relacionado com a história da educação no Brasil.

Algumas críticas ao modelo de monitoria apontam que nem sempre é alcançado seu potencial formativo. Em alguns contextos ela pode se reduzir a um auxílio meramente técnico ou burocrático, desvinculado de uma proposta pedagógica crítica e dialógica. Tais limitações revelam resquícios de um modelo educacional tradicional que fragmenta o processo educativo entre os que aprendem e os que ensinam. Instrumentaliza o papel do monitor o tornando um gestor, ou auxiliar de classe, não alcançando o objetivo formal da monitoria. Para que a prática pedagógica da monitoria

possa cumprir sua função, é fundamental que o monitor seja envolvido em todas as etapas do processo de ensino, sem, contudo, substituir o papel do professor.

A seguir, apresentamos um relato de experiência em monitoria de ensino. À medida que a vivência é apresentada elencamos algumas reflexões que sobressaíram durante o período.

RELATO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

O presente relato de experiência elenca anotações sobre a vivência do monitor João Augusto Aquino Rocha, acompanhando a disciplina de Filosofia da Linguagem, ministrada pelo Prof. Dr. Valério Hillesheim, ao 6º Semestre do curso noturno de licenciatura em filosofia do Departamento de Educação, campus 1 da UNEB em Salvador.

O relato de experiência deve ser sistemático: “apresenta-se como um processo de confecção que realiza uma bricolagem intelectual entre os dados empíricos, as teorias, suas percepções e interpretações” (ANTUNES *et al.*, 2024, p. 20). Para o procedimento do relato de experiência é relevante o embasamento científico e reflexão crítica. Como destaca Mussi (2021): “trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção” (MUSSI *et al.*, 2021, p. 65).

O relato que se segue é um recorte. O perfil da turma conta com uma maioria masculina, a faixa etária varia entre os 18 e 50 anos. A presença gira em torno de 20 alunos, apesar de contar com mais nomes matriculados.

Como já pontuamos, curso de licenciatura em filosofia da UNEB é noturno, acolhe principalmente trabalhadores. Nesse sentido, a oportunidade de ingressar na monitoria e demais modalidades de bolsa é providencial. Consonante a isso, é uma boa oportunidade de aprofundar os conhecimentos nos componentes, possivelmente cursados com outros professores(as), com outras especializações e ênfases.

Eu, antes de ser monitor, só havia tido contato com as dificuldades impostas ao ensino pelo lado dos estudantes. Cursei o ensino médio em escolas públicas do interior do Estado, e não tive acesso a professores(as) de filosofia nesse ciclo. A novidade mesmo ficou por conta da realidade que encaram na pele os professores. O primeiro contato com essa realidade se deu com o programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) e os estágios curriculares supervisionados.

A integração à turma foi bastante tranquila, acredito que por causa do tamanho do curso, bem pequeno se comparado a outros do mesmo departamento. Turma menor possibilita um relacionamento mais rápido e amigável com a maioria. A primeira coisa que notei foi onde eu estava, um ambiente projetado para o professor e os alunos. Nesse espaço, onde as relações de poder são bem demarcadas, não sabia como me posicionar. Na minha experiência, em uma aula universitária, o normal é haver uma troca de interesses; o aluno quer estudar e o professor quer ensinar. Isso pretere grandes questões de afinidade pessoal. Mas, como o monitor se insere nesse processo, tendo que se relacionar potencialmente com todos, sem que ninguém de fato precise dele? Esse primeiro momento envolveu pensar a postura a ser adotada em sala.

A primeira aula efetivamente acompanhada seguia a ementa do curso e tinha como bibliografia primária o diálogo *Crátilo*, de Platão. A sensação de insegurança foi a primeira emoção vivenciada, bem mais intensa que durante os estágios. A pressão de ser possivelmente questionado pelo professor ou pelos colegas se traduziu em ansiedade e necessidade de leitura constante do conteúdo da aula.

Todo o preparo prévio foi fruto do receio de não saber. Parece uma insegurança comum às pessoas na posição de professor, mas que não deve evoluir para uma neurose. Afinal, não somos obrigados a saber tudo, e seremos inevitavelmente inquiridos sem termos como responder. Porém, o papel de responsável pela mediação de saberes impõe uma conduta de preparo incessante. Algo distinto do lugar do estudante, mais confortável para não entender, se confundir, hesitar, fazer digressões etc.

A atividade desenvolvida em sala naquele dia foi a leitura do texto e posicionamento por meio de debate. Os estudantes deveriam adotar uma posição e se dividir em dois grupos, um lado, *naturalista*, e outro, *convencionalista*, conforme o texto. O procedimento foi uma metodologia ativa, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem. Metodologias ativas são múltiplas, têm: “como finalidade uma educação crítica e problematizadora da realidade, cujo foco está no estudante como protagonista da sua aprendizagem” (CUNHA *et. al.*, 2024, p. 7). A dinâmica foi um tipo de sala de aula invertida: “no modelo Sala de Aula Invertida há uma inversão no formato de ensino, no qual a teoria é estudada em casa, [...] e o espaço da sala de aula é utilizado para discussões e para a resolução de atividades, entre outras propostas (*ibid.*, p. 15).

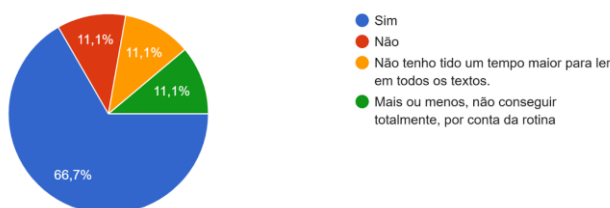
O debate não começou tímido, as partes estavam bastante dedicadas a provar seu ponto. Um lado continha pessoas mais expansivas e o outro era mais introvertido,

então foi comum um grupo predominante. Percebi que a dinâmica teve sucesso em engajar os estudantes na leitura prévia do texto.

Como havíamos antecipado, o curso de filosofia da UNEB é voltado para trabalhadores, e uma condição comum desse grupo é a falta de tempo. O que reduz drasticamente a possibilidade de leitura e reflexão demorada que se exige em qualquer curso. A filosofia, em especial, sofre mais desse aspecto. O curso é pautado exclusivamente em leitura, e seus textos, além de extensos, costumam ter elevado nível de dificuldade. Isso é agravado por questões de tradução, já que a maior parte dos textos são de origem estrangeira, e, muitas vezes, a linguagem em que o material foi escrito é muito antiga. Além do mais, cada texto possui jargão técnico particular, e exigem-se também textos introduções e dicionários especializados para cada tema ou autor. Pouco tempo para ler, e ler com tranquilidade, é uma grande dificuldade para a formação sólida. O gráfico a seguir ilustrar a questão

Figura 1

Você tem acompanhado em casa as leituras obrigatórias das aulas?
9 respostas



Respostas recolhidas em questionário anônimo via *google forms* durante o semestre.

As pessoas que admitiram os problemas com o tempo compõe 30% do grupo. Essa quantificação, à primeira vista, pode não representar uma deficiência de formação tão evidente, mas o texto de filosofia não é como um escrito literário. Também não é puramente descritivo, e a leitura integral não garante compreensão. Para pensarmos sobre essa dificuldade é útil usar a distinção entre tempo *cronológico* e tempo *lógico*. O tempo cronológico é o tempo do relógio. O tempo lógico, como define Goldschmidt (1963), é o tempo exigido por cada leitura filosófica individualmente. Varia entre leitores, e de um autor para outro. Envolve repassar cada argumento, compreender a estrutura e avançar sistematicamente, refazendo os passos que levam do problema à tese central e conclusões: “Esta ‘temporalidade’ está contida, como

crystalizada, na estrutura da obra, como o tempo musical na partitura” (GOLDSCHMIDT, 1963, p. 143).

O sentido da comparação entre a partitura e a música é bem claro. O tempo de ler uma partitura não é o mesmo para musicá-la, organizando os intervalos de som e silêncio. Demora-se, inclusive, para praticar com o instrumento. O texto filosófico nos impõe este mesmo impasse. Temos quatro anos de licenciatura, espera-se que, ao final, estejamos autorizados a assumir uma sala de aula, onde o ensino da filosofia é obrigação. Ao mesmo tempo, os textos essenciais costumam ser encarados como poços sem fundo de reinterpretação constante, em que mesmo uma vida não parece ser suficiente para esgotar os sentidos possíveis que estão em jogo.

Durante a atividade me chamou a atenção que os alunos haviam lido o texto, mas muitos distorciam alguns pontos. Contextualizam sem precisão, ou não apresentavam as ideias centrais. Não atribuímos isso a qualquer incapacidade. A dinâmica, apesar do êxito em engajar a leitura, produz um ambiente de competitividade que suprime uma certa generosidade com o argumento, e suscita euforia em vencer. Pensamos que a atividade poderia se beneficiar de uma instrução sobre como funciona um debate público. Isso pode ser reproduzido na sala de aula da educação básica, mas entendemos que regras rígidas de tempo de fala, réplica e tréplica são necessárias, dado o volume maior de alunos.

O professor, após o término da atividade, dedicou o restante da aula a solucionar as imprecisões apresentadas. Oferecendo exemplos e tirando dúvidas. Cabe notar que tudo isso foi feito sem apontar erros, deixando para os respectivos estudantes recorrerem à fala, se sentissem necessidade. As explicações empregavam narrativas para ilustrar os conceitos. As práticas narrativas em sala de aula foram conduzidas com a ferramenta didática, *conhecimento pedagógico do conteúdo* (CPC). O CPC, do original, *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), é uma ferramenta que: “consiste, portanto, nos modos de formular e apresentar o conteúdo de maneira detalhada aos alunos, incluindo o uso de analogias, ilustrações, exemplos, explicações e projeções” (ALMEIDA *et al.*, 2019, p. 131). Consideramos uma habilidade essencial do professor mobilizar os conceitos por meio de narrativas para facilitar compreensão de conteúdo.

Em outro momento, me foi solicitado que observasse as dificuldades da turma para planejar uma intervenção. O assunto da aula em questão foi a filosofia da linguagem de Aristóteles. Notei uma falta confiança geral para demarcar com exatidão as fronteiras entre discursos retóricos e científicos, então elaborei uma atividade,

selecionando textos curtos com essas características. Com algumas cópias impressas, o professor separou a turma em grupos e apresentei minha proposta. Cada grupo deveria discutir entre si qual texto pertencia a qual categoria, e justificar a escolha. Em seguida, o professor explicaria as distinções, confusões e melhores estratégias para identificá-las.

Consideramos a intervenção positiva. Foi uma forma de avaliação e atividade de fixação. Tornava possível mensurar a capacidade dos estudantes de aplicar o que era apresentado nas aulas. Para o professor, o retorno foi poder identificar quais dificuldades estavam em evidência, para mim, foi forma de aplicar os conhecimentos da disciplina de didática em uma situação real mais controlada. Não que, no estágio, não houvessem tentativas de aplicar atividades como essa, mas o nível estratégico exigido é muito maior. O ambiente controlado da monitoria foi indispensável para esse entendimento.

Ao longo de toda vivência de monitoria não foi possível, para mim, evitar comparações com a experiência de estágio. Em boa hora o professor responsável pelo componente de estágio do curso de filosofia da UNEB, Alexsandro Marques (2026), publicou um artigo bastante interessante. Seu trabalho enfatiza a transitoriedade da fase de observação à regência. Como esse processo agencia a identidade docente. E a tensão em ter que se posicionar, entre o aprender e ensinar, para fazer filosofia de forma crítico-reflexiva. É durante esse processo que acontece a elaboração de si do profissional:

Entre o saber adquirido na universidade e as exigências da sala de aula, abre-se um intervalo que só se atravessa pela experiência reflexiva e crítica. Nesse horizonte, o estágio supervisionado configura-se como espaço em que o licenciando aprende a habitar o “entre”, deslocando-se de um metaponto de vista, centrado na observação, para um metaponto de interações, em que corpo, intuição e gesto reflexivo se articulam ao jogo de leituras e à abertura ao imprevisto (DA SILVA MARQUES, 2026, p. 10).

O espaço onde coabitamos é fundamental para chegar à prática que compreenda o pensamento filosófico como atitude constante e bem fundamentada, para encarar as múltiplas realidades das salas de aula.

Essa transitoriedade, aliada a questão do tempo, e o perfil do estudante exaurido pelo mundo do trabalho faz, das experiências de estágio e de monitoria, partes imprescindíveis da formação da identidade docente no contexto da UNEB. Em resumo, é na lida com as dificuldades da educação, caso-a-caso, que a formação é possível. É comum em filosofia problematizar o ensino e a própria aprendizagem. Há os que

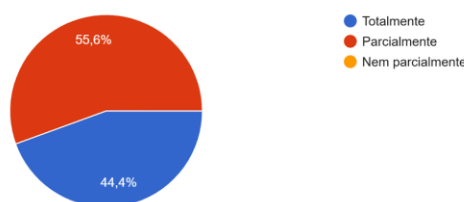
defendem que a filosofia sequer pode ser ensinada. Consideram-na como uma atividade, e não um corpo coeso de doutrinas. Nessa linha, o filosofar só pode ser exercido: “Todo curso de Filosofia tem de encontrar a sua maneira de responder ao problema: filosofia não se aprende; e, no entanto, é possível aprender a filosofar” (TERRA, 2012, p. 13).

Nas aulas acompanhadas, seja em estágio, monitoria, ou mesmo como estudante, foram muito comuns, até repetitivas, tais questões sobre ensino de filosofia.

Na UNEB, a reflexão filosófica sobre a filosofia e seu ensino contém uma forte tendência crítica no campo dos estudos sobre raça e gênero. Os discentes, trabalhadores e de maioria negra, acompanhando o perfil da cidade de Salvador, tensionam a filosofia para além do que ela pode ser na esteira do pensamento Ocidental. Isso é apresentado no gráfico a seguir

Figura 2

Você considera que a disciplina tem tido relevância na sua formação docente, em relação a seu projeto pessoal de desenvolvimento?
9 respostas



Ressaltamos que a amostragem das respostas corresponde à metade do efetivo da turma. Contextualizando o gráfico, que quantifica a opinião sobre a pertinência da disciplina; vemos que a ementa é composta por dois autores do período Antigo, um Medieval, mas detém-se, principalmente, ao período Contemporâneo. Isso é uma característica do componente.

É perceptível a insatisfação com a presença exclusiva de autores da tradição ocidental na ementa. Em outro tópico do questionário, onde foi solicitado que justificassem a resposta anterior, foi comum apelos por maior diversidade: “Não dialoga tanto assim com minha forma de ver o mundo”, ou: “As perspectivas de linguagem para além do ocidente”, na mesma esteira: “Filosofias não analíticas da linguagem”. Entre as opiniões mais propositivas, destacamos: “Não tenho conhecimento aprofundado sobre autores dessa tradição, mas estudando recentemente vi que Lélia Gonzalez tem uma perspectiva linguística que valeria a pena dar uma olhada”.

As solicitações por outros pontos de vista não são exclusivas da nossa universidade. Oswaldo Porchat Pereira, professor do departamento de filosofia da USP, em discurso na década de 90, apresentava a insatisfação geral com o currículo tradicional da filosofia

Mas se deveria dar também atenção especial àqueles problemas filosóficos que são problemas para nossos estudantes, questões que naturalmente os preocupam. Aliás, inseridos que estão e não poderiam deixar de estar no mundo contemporâneo, muitos dos problemas desses jovens refletem compreensivelmente parte da problemática com que estão lidando os filósofos de hoje (PEREIRA, 1999, p. 136).

Essas manifestações por inclusão vêm sendo atendidas pela maioria dos professores. Contudo, o avanço ainda é tímido, porque os autores não constam nas ementas oficialmente. O caminho para essa mudança é político, reestruturar o currículo, modificando a ementa. Afinal, mesmo com a boa vontade do corpo docente, os professores são profissionais sujeitos ao cumprimento da ementa, sem isso podem sofrer medidas administrativas. A organização coletiva em torno dessa demanda para reformulação dos planos de curso é traço cultural da UNEB, mas acompanha uma tendência maior do espírito. Os estudantes de filosofia do nosso século questionam radicalmente quem é que faz filosofia

Estamos em um tempo que torna possível a impertinência da questão – “por que filósofo?” Se pensarmos então que a pergunta pelo “por quê” é a pergunta filosófica por excelência, a arma que o filósofo sai à caça do seu saber, vê-la voltada agora contra o próprio filósofo, leva a pensar, que chegamos, afinal, ao dia da caça. (TORRES FILHO, 2000, p. 19–20.)

Em resposta a essa demanda, certas atividades substitutivas consistiram na leitura e escrita de resenhas de textos de autores sugeridos, como Lélia Gonzalez, e o conceito de *pretoguês* (2020). Ou a noção de racismo linguístico, de Gabriel Nascimento (2019), selecionado pelo professor. Também foi feita uma breve exposição do conceito de *lugar de fala*, popularizado por Djamila Ribeiro (2019).

Foi comum ao longo do semestre, sempre que os questionamentos eram flexionados no sentido de confrontar os cânones, a posição plural. Parafraseio o professor: “não há a filosofia, mas filosofias”; Ou, como consta na formulação clássica de Guerolt (2007, p. 242): “há tantas ciências especiais quanto há filosofias diferentes, e, conseqüentemente, não uma lógica de toda filosofia, mas tantas lógicas quantas filosofias houver”.

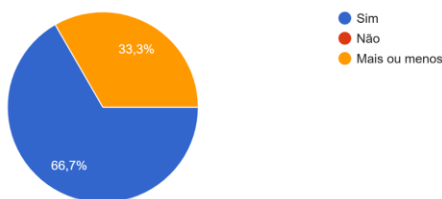
Faço o relato de duas experiências negativas. A primeira, foi uma atividade de intervenção que desenvolvi sem sucesso. Em dado momento, em virtude da impossibilidade de uma aula presencial, elaborei uma tarefa assíncrona. Configurei um jogo, em plataforma digital, de perguntas e respostas de múltipla escolha. Cada pergunta é cronometrada, e um placar é vinculado ao longo do questionário quantificando os acertos. A plataforma se chama “Kahoot”, e eu a havia usado em estágio pois a ludicidade aumenta a adesão da turma. A ludicidade é uma forma de tornar a aprendizagem mais descontraída e, ao suspender o marasmo da formalidade, ensinar brincando. Como o professor sempre apresentava metodologias ativas, eu resolvi fazer o mesmo, usando o conceito de *objeto digital de aprendizagem*: “A ideia está relacionada à possibilidade de organizar conteúdos educacionais em diferentes formatos como jogos, vídeos, animações e ambientes virtuais” (CUNHA *et al.*, 2024, p. 24).

Não houve êxito. Na prática, aprendi que uma ferramenta que teve boa implementação em uma sala de aula não pode ser replicada com as mesmas expectativas em outra. Enquanto no estágio a proposta foi inovadora e surpreendeu os estudantes, mobilizando e engajando toda turma, na universidade a aderência foi baixa. Se mostraram fatores cruciais a imperícia com a plataforma, falta de planejamento adequado ou pouca fundamentação teórica na elaboração de questões com maior nível de complexidade. Meu desânimo foi compartilhado com o professor, que orientou a persistência em diversificar métodos e testar possibilidades, visto que imprevistos podem acontecer e serem exemplos para melhorias futuras.

A segunda experiência negativa deve-se a percepção, em alguns momentos, da redução do meu papel ao de auxiliar. Isso ocorria por ser constantemente solicitado pela turma para disponibilizar o acesso à bibliografia básica e secundária. O que não seria um problema não fosse a repetição e a procura em horários extraclasse, buscando material que poderia ser pesquisado por conta própria, ou relembrando atividades que poderiam ter sido anotadas. Entendi que esse procedimento fazia parte das minhas atividades diárias e aproveitei para complementar com recomendações de textos de apoio. Fazia tais recomendações em casos onde as dúvidas ou interesses dos colegas fossem similares aos meus. O impacto da estratégia foi quantificada no gráfico abaixo

Figura 3

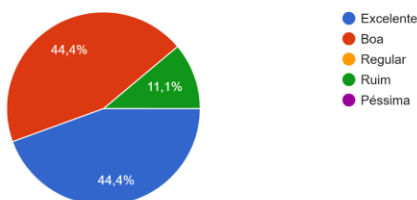
Você tem acompanhado em casa a leitura do material complementar disponibilizado pelo monitor?
9 respostas



Apesar dos pontos negativos relatados, o balanço que faço da monitoria foi excelente. Pude me dedicar a praticar habilidades essenciais à profissão, e treinar o olhar para identificar obstáculos. A principal dificuldade da turma foi com a filosofia da linguagem de Wittgenstein. Após levantar quais pontos representavam os problemas para turma, me dediquei a pensar em como poderia enfrentar esses desafios. Foquei, igualmente, em refletir o que fazia o professor para melhorar o entendimento dos textos desse autor, bastante complexo. O diagrama abaixo apresentam o contexto geral da satisfação, um indicador da tendência dos estudantes de isolar a dificuldade intrínsecas dos temas do componente da figura pessoal do professor

Figura 4

De maneira geral sua percepção do componente (enquanto disciplina autônoma, sem relação com o docente) tem sido:
9 respostas



Obviamente esse levantamento é pequeno, e restrito a uma única turma. A generalização desses dados deve ser evitada. Mas, considerando o espaço deste relato de experiência, e interpretação ativa de um membro participante dessa comunidade escolar, reitero a utilidade desses indicadores para sinalizar um movimento mais amplo. Afinal, mesmo que repetidamente fosse assinalado que as respostas do questionário seriam anônimas, por várias razões, podem estar sobrestimadas.

Retornando ao problema do questionamento do cânone filosófico ocidental, apresentamos uma perspectiva do ensino de filosofia que propõe uma reorganização epistemológica. Esse ponto de vista se estende para além da mera inclusão de autores

africanos, brasileiros e ameríndios, no currículo. Exigindo que estas produções também sejam submetidas a mesma posição de validade e rigor conferido ao cânone europeu. Essa posição, conhecida como *afroperspectiva*, é defendida por Renato Nogueira (2011). O exercício é fundamental para romper com a hegemonia eurocêntrica, que historicamente aliena o discente, ao sugerir que a produção intelectual é privilégio de certas localidades geográficas. Ao promover a representatividade e a alteridade no currículo, a filosofia pode se tornar um campo de pertencimento e agência.

Defendemos essa perspectiva como emancipatória e frutífera, capacitando a pensar criticamente sobre o currículo e o ensino. Se os temas com que lida a afroperspectiva são intimamente experienciados pelos estudantes da UNEB, o fazer filosófico, como atividade reflexiva — que se volta para problemas filosóficos —, detém a familiaridade do cotidiano para articular esses problemas criticamente. Os argumentos e propostas, teorias e hipóteses, uma vez que são experimentados, passam a contar com mais originalidade e análise do que somente os problemas clássicos, possivelmente distantes do horizonte dos discentes.

Essa reflexão busca ser uma contribuição à crise que enfrentam as licenciaturas ao nível nacional. É conhecimento trivial que nem todos que ingressam num curso superior concluem o curso. Também é verdade que a maioria não ingressa no mercado de trabalho assumindo cargos de professor, independente do quanto se empenharam na graduação. Os motivos para isso variam, e não cabem ser detalhados aqui. Basta dizer que, apesar de graduados ficarem de fora das escolas, vemos que: “há, nas redes de ensino, insuficiência de professores com formação adequada para atuar em diversos componentes curriculares dos anos finais do EF [ensino fundamental] e do EM [ensino médio] em 2022, em todas as UFs [unidades federativas]” (BOF *et. al.*, 2023, p. 42). O artigo fala de uma crise, de termos em breve um “apagão de professores”. Nos dados apresentados neste mesmo estudo salta aos olhos que

no nível nacional, praticamente em todas as áreas curriculares, com exceção de Filosofia, o número de licenciados entre 2010 e 2021 que estavam na docência é insuficiente para suprir a demanda total de professores habilitados para todas as turmas dos anos finais do EF e de EM em 2022 (*Ibid.*, p. 40).

Enquanto os dados levantados por essa pesquisa evidenciam que a licenciatura em filosofia é a única que não está sendo afetada imediatamente, também mostra que os professores em exercício na área nem sempre tem formação para a disciplina que ministram. Enquanto todos os anos, os recém-formados não são incorporados nem pela

iniciativa pública nem privada. Com essa tendência, a busca pela carreira míngua, e para os próximos anos, como o artigo aponta, a expectativa de apagão é a mesma das demais licenciaturas, devido a baixa atratividade das carreiras de magistério, a desvalorização dos profissionais de educação, baixos salários, estresse elevado, violência cada vez mais presente nas escolas etc. Soma-se a isso o fato de que muitos docentes em atuação: “já eram professores antes de se formarem” (*Ibid.*, p. 43).

Em nossa análise o problema é político e, enquanto a disponibilidade de vagas nas instituições de ensino, no que diz respeito à educação pública, não forem ampliadas com mais concursos, e o corpo docente continuar com sobrecarga de trabalho, a crise das licenciaturas será um problema sem solução. Entretanto, um movimento interno dos cursos, para tornar os conhecimentos estudados mais significativos — ainda que não deva ser encarado apenas como forma de lidar com a falta de interesse nas carreiras docentes, mas como uma renovação necessária em si —, pode acarretar, como consequência, maior atratividade.

A experiência de monitoria proporcionou o enfrentamento reflexivo dessas questões. Tais relações foram encaradas com os olhos de um sujeito entre ambos os espaços; de discente, com interesses ativos e pouca perspectiva de trabalho, e de docente, com obrigações para com o ensino, a classe dos profissionais de educação e as necessidades nacionais.

A filosofia, enquanto curso superior, conta com muitos desafios, destacamos alguns deles e demos sugestões de como podem ser contornados. Outro problema que eu, enquanto monitor, tive a oportunidade de me preocupar, é descrito por Desidério Murcho (2009). Ele chama atenção ao caráter da filosofia para lidar com questões “em aberto”. Uma questão permanecer em aberto significa dizer que não foi resolvida. As questões que interessam à filosofia são as que continuam sem solução.

Como se os problemas da educação não fossem o bastante, ainda demanda muito esforço e planejamento elaborar um curso que lide com o estigma de estudar problemas sem respostas consensuais. A filosofia, para o público em geral, passa a impressão de falta de objetividade com o dinheiro do contribuinte. É encarada como um desperdício de espaço das universidades, ou como um desperdício do tempo de aula dos jovens na educação básica, que poderia ser dedicado com algo mais “útil”. Um ensino efetivo de filosofia deve habilitar o estudante a apresentar argumentos sólidos, avaliar e combater outros menos consistentes, e não pode se reduzir a apresentar resultados de teorias produzidas ao longo da história. Essa redução leva a um reducionismo

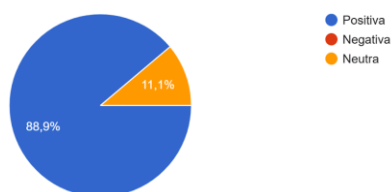
historiográfico, que pode contribuir para a impressão de que não se faz nada de importante numa aula de filosofia. Infelizmente, esse reducionismo tem altas probabilidades de ser reproduzido no ensino médio em escala nacional, já que boa parte das aulas de filosofia não são ministradas por professores habilitados neste componente.

No âmbito pedagógico, a repetição da questão sobre a especificidade da filosofia enquanto uma atividade prática, e não puramente teórica, é necessária. Se ela é algo a ser exercido, deve ter semelhança com o ensino de outras atividades. Vejamos o exemplo do professor Desidério: “o estudante de atletismo ou de pintura não pode limitar-se a compreender teorias sobre o atletismo, ou a pintura; tem também de aprender a correr ou a pintar” (Murcho, 2009, p. 90–91). Em vez de tratar os filósofos como autoridades, que falaram coisas que devem ser aprendidas, o estudante deve investigar se o que eles falam é plausível. Deve questionar se o autor tem razão no que propõe. Isso pode ser feito de diversas maneiras, uma delas é tensionar os pressupostos, verificar as consequências dos argumentos e apresentar contra-exemplos de porque suas teorias não são universais como pretendem. Essa atitude vem sendo cultivada na UNEB. É colocada em prática nos estágios e monitorias de ensino, e pode ser uma ferramenta útil para encarar a formação de professores em outros âmbitos.

As reflexões nesse artigo são frutos da experiência de monitoria de ensino. Eu, enquanto monitor, queria ter ciência da impressão dos colegas sobre a importância dessa modalidade de ensino. A percepção está mensurada abaixo

Figura 5

Qual sua percepção sobre a pertinência do programa de acompanhamento "monitoria de ensino"?
9 respostas



Considero que todo o processo de procurar um lugar na sala, articular o planejamento e execução das atividades com o professor, e lidar diretamente com os colegas foi bastante enriquecedor.

Uma última preocupação esteve onipresente durante o acompanhamento das aulas. No lugar do estudante, o empenho é voltado à apreensão do conteúdo. A responsabilidade do professor é suprir as demandas para melhorar o processo de

aprendizagem. Essa movimentação me fez questionar em que medida a filosofia pode ser realmente capaz de melhorar o pensamento. Digo isso porque todo esforço feito em sala e fora dela é dedicado à filosofia.

A principal capacidade que costuma ser atribuída como uma competência desenvolvida pelo estudo de filosofia é o pensamento crítico. Para mim, parece ser o caso, que o tremendo esforço gasto em entender e praticar filosofia não faz outra coisa pelo estudante do que torná-lo melhor em filosofia. E filosofia não é igual a pensamento crítico, nem a única forma de empregar analiticidade.

A disciplina acadêmica da filosofia é historicamente tensionada por sua falta de utilidade. Isso é feito com a intenção de questionar sua presença no currículo do ensino médio, e esvaziar os cursos universitários. A história do desprezo da filosofia no Brasil não cabe nessas páginas, mas não é por isso que se deve esquivar dos pontos críticos. Também é possível observar que esse problema não é intrínseco do nosso país. Segundo Neven Sesardic (2017), sobre os EUA: “os departamentos de filosofia estão certamente muitíssimo cientes da preocupação generalizada quanto à ausência de utilidade prática da filosofia, que (caso não seja resolvida) poderá ameaçar seriamente o número de alunos” (SESARDIC, 2017, p. 14).

É do senso comum apontar que a filosofia é capaz de ampliar o pensamento crítico, o que seria útil para pensar melhor em todas as áreas, não só a filosofia. Mesmo os documentos diretivos da educação nacional, como a BNCC, apontam a filosofia como atividade dotada dessa capacidade. Se atribui ao estudo de filosofia um poder de transferir o que se aprende com ela para uma diversidade enorme de situações da vida real. Defendo que esse é um engano comum, repetido faz muitas décadas, como podemos observar no registro de Caio Prado Jr.: “E já se afirmou até que a filosofia não passa de uma ‘ginástica’ do pensamento, entendendo por isso o simples exercício e adestramento de uma função – no caso, o pensamento em vez dos músculos – sem outra finalidade que essa” (PRADO Jr, 1981, p. 6).

Sesardic, citado anteriormente, em seu artigo, *estudar filosofia para pensar melhor: um caso de publicidade falsa?* Mostra que, para além do que a própria defesa da filosofia posiciona, pode-se sim questionar a utilidade da filosofia, no âmbito do exercício do pensamento crítico. Os resultados das investigações empíricas levantadas por ele nesse texto não são conclusivos. Não se encontram provas deste tipo de transferência de habilidades.

Estudos adicionais são necessários para confrontar esses dados. Mas, a última fronteira da defesa política da presença da filosofia no currículo educacional é sua capacidade de ampliar o pensamento crítico. Esse pensamento se sustenta contra as críticas, ou a única coisa com que a filosofia de fato contribui, se levada a sério, é a melhoria da capacidade de filosofar? A pergunta está aberta para uma interessante linha de debate sobre a defesa da necessidade da filosofia no currículo da educação básica. Nossa posição é favorável à permanência e ampliação da carga horária, mas novas reflexões são necessárias para reorganizar os argumentos em favor da defesa da filosofia escolar. Esse diálogo não deve ficar somente internos às universidades, mas figurar no ambiente público de disputa política.

Atribuo a possibilidade de poder refletir sobre todas as questões apresentadas neste espaço uma característica da experiência de monitoria de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de monitoria de ensino em filosofia, analisada ao longo deste artigo, permitiu reafirmar seu papel como prática pedagógica dotada de elevado potencial formativo no interior da licenciatura. Ao articular fundamentação legal, referencial teórico e relato sistematizado de vivência como base para reflexões de cunho filosófico, partindo dessa experiência. Defendemos que a monitoria não se reduz a um dispositivo auxiliar ou meramente técnico. Constitui um espaço privilegiado de mediação entre o saber e o fazer, aprendizagem e docência, reflexão crítica e exercício pedagógico concreto para o ensino de filosofia, com espaço para autorreflexão institucional e propostas de melhorias ao nível mais amplo.

No contexto específico do curso noturno de licenciatura em filosofia da UNEB, marcado pelo perfil de estudantes trabalhadores, de maioria negra, a monitoria mostrou-se particularmente relevante. Ela favoreceu não apenas o aprofundamento dos conteúdos filosóficos, mas também o desenvolvimento de competências didáticas, reflexivas e relacionais, fundamentais à constituição da identidade docente. A posição transitória ocupada pelo monitor, entre discente e educador, revelou-se um lugar fértil para compreender as dinâmicas de sala de aula, as dificuldades reais dos estudantes e as exigências práticas do ensino de filosofia.

O relato evidenciou que metodologias ativas, o uso consciente do conhecimento pedagógico, e a elaboração de atividades diagnósticas contribuem para tornar o ensino

mais significativo, desde que contextualizados às especificidades da turma e acompanhados de reflexão crítica sobre seus limites, tendo êxito ou não em sua execução. Outro aspecto central discutido foram às tensões sobre ensino de filosofia e políticas públicas observadas ao longo da experiência. As demandas por maior diversidade epistemológica e referenciais que dialoguem com as vivências concretas dos discentes indicaram um movimento legítimo de problematização do cânone filosófico. A monitoria possibilitou ao discente-monitor participar ativamente dessas discussões, contribuindo para pensar o ensino de filosofia como prática situada, plural e sensível às condições históricas, sociais e culturais.

Conclui-se por considerar o cenário mais amplo da formação de professores no Brasil, e os desafios enfrentados pelas licenciaturas quanto ao iminente apagão de professores. Bem como os embates que afetam a existência da filosofia como disciplina escolar. A monitoria de ensino emerge como um dispositivo institucional capaz de fortalecer a permanência discente, qualificar a formação inicial e estimular a adesão à docência. Ainda que não resolva problemas estruturais da carreira, sua potência está em criar condições concretas para que o filosofar se realize como gesto pedagógico vivo. Este artigo defende que a monitoria, quando compreendida e praticada em sua dimensão formativa plena, constitui uma experiência decisiva para pensar e reinventar o ensino de filosofia na universidade e para além dela.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A. de; DAVIS, C. L. F.; CALIL, A. M. G. C.; VILALVA, A. M. Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 130–150, 2019.

ALMEIDA, Ricardo Santos de. A monitoria no Ensino Superior: revisão integrativa de literatura com ênfase para a preparação docente. **Diversitas Journal**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 143–158, 2019.

ANTUNES, Jeferson. et al. Como escrever um relato de experiência de forma sistematizada? Contribuições metodológicas. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, [S. l.], v. 6, p. e12517, 2024.

BOF, Alvana Maria; CASEIRO, Luiz Zalaf; MUNDIM, Fabiano Cavalcanti. Carência de professores na educação básica: risco de apagão? **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília–DF v. 9, 2023.

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (1996). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>link. Acesso em: 14/01/2026.

CUNHA, Marcia Borin da; OMACHI, Nathalie Akie; RITTER, Olga Maria Schimidt; NASCIMENTO, Jéssica Engel do; MARQUES, Glessyan Quadros; LIMA, Fernanda



Oliveira. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e39442, 2024.

DA SILVA MARQUES, Alexsandro. O estágio curricular supervisionado em filosofia e a identidade docente: da observação à regência. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. EE01, 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. **Pro-Posições**, Campinas–SP, v. 27, n. 1, 2016.

GOLDSCHMIDT, Victor. Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos. In: **A religião de Platão**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963.

GONÇALVES, M. F.; GONÇALVES, A. M.; FIALHO, B. F.; GONÇALVES, I. M. F.; FREIRE, V. C. C. A importância da monitoria acadêmica no ensino superior. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades — Revista Pemo*, S. l., v. 3, n. 1, p. e313757, 2020.

GUEROULT, Martial. Lógica, arquitetônica e estruturas constitutivas dos sistemas filosóficos. Tradução de Pedro Jonas de Almeida. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 235–246, 2007.

MURCHO, Desidério. A natureza da filosofia e seu ensino. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 79–99, 2009.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educativa**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, 2021.

NOGUERA, Renato. **O ensino de Filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: CEAP, 2011.

PEREIRA, Oswaldo Porchat. Discurso aos estudantes de Filosofia da USP sobre a pesquisa em Filosofia. **Dissenso: revista de estudantes de filosofia**, São Paulo, Brasil, n. 2, p. 131–140, 1999.

PRADO JÚNIOR, Caio. **O que é filosofia**. 1ª ed., 1981, 34ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2007.

SEIXAS, Pablo de Sousa; PRUDENTE, Sergio Eduardo de Lima; MENDONÇA JUNIOR, Gilsivan Castro de; GOMES, Marina Ayara Nogueira. Monitoria em componentes curriculares de recorte filosófico em Psicologia. **Revista Subjetividades**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 1–11, 2023.

SESARDIC, Neven. Estudar filosofia para pensar melhor: um caso de publicidade falsa? Publicado na Quillette. Tradução de Desidério Murcho. **Crítica: revista online de filosofia**, 2017.

SILVA FILHO, R. L. L. e; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. C. M. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641–659, 2007

TERRA, Ricardo. Não se pode aprender filosofia, pode-se apenas aprender a filosofar. **Discurso**, São Paulo, n. 40, 2012.

TORRES FILHO, Rubens Rodrigues. O dia da caça. In: **Ensaio de filosofia ilustrada**. São Paulo: Iluminuras, 2000.



SABERES

REVISTA INTERDISCIPLINAR
DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Volume 26, N°01, Jan. 2026, ISSN 1984-3879

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto político pedagógico do curso de filosofia — licenciatura.** Salvador–BA, maio de 2015.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Resolução N.º 700/2009.** Salvador, 2009.

Submetido em: 20/03/2026

Aceito em: 01/05/2026



SABERES

REVISTA INTERDISCIPLINAR DE
FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

ISSN 1984-3879

