

CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE FILOSOFIA: NOVOS CONTEXTOS E EXIGÊNCIAS CURRICULARES

CONCEPTIONS LEARNING IN PHILOSOPHY OF EDUCATION: NEW CONTEXTS AND CURRICULUM REQUIREMENTS

Jéferson Luis AZEREDO¹

Alex Sander SILVA²

Ricardo Luis BITENCOURT³

RESUMO: O ponto central desta pesquisa é, a partir de problematização, analisar as concepções de aprendizagem de professores de Filosofia que atuam na Educação Básica, nível Médio. Para tanto, realizou-se estudos bibliográficos destacando as características das concepções de aprendizagem inatista, comportamentalista, construtivista e histórico-cultural, bem como uma breve reflexão e relação da concepção de Gilles Deleuze no que tange ao que é a filosofia, quanto a sua relação especialmente com a produção de conceito e com a história geral e da filosofia. Ao mesmo tempo realizou-se um estudo sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina referente a Filosofia. Os estudos bibliográficos foram fundamentais para analisar as concepções de aprendizagem dos professores que foram manifestadas no questionário aplicado. A coleta de dados aconteceu nos meses de março e de abril de 2014, com a aplicação de questionário para dez professores que atuam no ensino de Filosofia na Educação Básica. Os dados analisados indicam dificuldades frente ao que são concepções de aprendizagem, e as metodologias de ensino utilizadas, e, como relacioná-las à Filosofia.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas pedagógicas. Ensino de Filosofia. Formação de professores. Deleuze.

INTRODUÇÃO

A formação de professores em seus diferentes formatos vem ganhando destaque no campo da educação. Esse destaque se materializa no crescente número de pesquisas, eventos e livros publicados. Porém, se faz ainda oportuno lembrar, a importância de se produzir pesquisas e reflexões que tematizem a formação de professores.

Uma das temáticas que atravessa a discussão sobre a formação de professores são as concepções de aprendizagem. Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa intitulada “Concepções de aprendizagem no ensino de filosofia”, realizada a partir de leituras base, e entrevistas feitas com professores de Filosofia do Ensino Médio. As questões norteadoras do estudo com os professores foram: quais as concepções de aprendizagem presentes na literatura? Quais as concepções de aprendizagem de professores de Filosofia que atuam na Educação Básica e que relações entre as

¹Mestre em Educação. Professor de Filosofia da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Endereço eletrônico: jeferson@unesc.net

²Doutor em Educação. Professor de Filosofia da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Endereço eletrônico: alexsanders@unesc.net

³Doutor em Educação. Professor de Filosofia da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Endereço eletrônico: rlb@unesc.net

concepções de aprendizagem adotadas pelos professores com os pressupostos teóricos da Proposta Curricular de Santa Catarina?

A intenção aqui foi recolocar o debate com essas questões no âmbito da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia nos currículos escolares. Mais do que uma revisão de sentidos das concepções de aprendizagem, pretendeu-se apontar uma reflexão sobre a filosofia, não apenas como uma mera disciplina a mais a ser ministrada nos currículos escolares, mas que ultrapasse as simplificações dos processos educativos.

Desse modo, inicialmente discutiu-se as concepções de aprendizagem presentes no âmbito da literatura, sobretudo, pensar suas possibilidades e limites na atualidade. Em seguida, tratar das prerrogativas de ensinar filosofia no âmbito da Proposta Curricular catarinense; ainda, o destaque às concepções de aprendizagem presentes nas falas dos professores de Filosofia coletadas a partir da aplicação de questionário. E ao final, uma relação com a reflexão filosófica que Gilles Deleuze propõem em suas pesquisas.

CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES E LIMITES NA ATUALIDADE

As concepções de aprendizagem foram sendo ressignificadas ao longo do tempo. Se pensarmos desde a *paideia* grega o processo educacional se altera conforme o interesse social de qual tipo de ser humano pretende-se formar.

Quando uma concepção de aprendizagem não responde mais as necessidades da comunidade se produzem novas formas de se pensar o processo ensino-aprendizagem. E, portanto, elas vão se alterando. Atualmente se podem designar quatro grandes concepções de aprendizagem que circulam no campo da educação: inatista-maturacionista, comportamentalista, construtivista e histórico-cultural (FONTANA, 2003). Essas concepções de aprendizagem se mesclam no contexto da escola e possuem repercussões sociais. Uma atua com mais força outras com menos, mas todas elas norteiam as práticas educativas com alguma de suas características que se expressam na abordagem em sala de aula.

A concepção de aprendizagem inatista, por exemplo, parte do pressuposto de que a aprendizagem se dá pela transmissão da carga hereditária e pela maturação. De acordo com Fontana (2003) essa concepção se sustenta em dois pilares a hereditariedade e a maturação. Pela hereditariedade se dá a transmissão do conhecimento de pai para filho, ou seja, se manifesta na compreensão do ditado popular “filho de peixe, peixinho é”, ou ainda, “a fruta nunca cai longe do pé”. A maturação se manifesta pelo amadurecimento das estruturas mentais herdadas geneticamente dos pais. Na medida em que o sujeito vai se desenvolvendo, vai amadurecendo, manifestando

conhecimentos, comportamentos de acordo com a sua fase de desenvolvimento. Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina:

A teoria inatista se fundamenta em uma concepção de ser humano inspirada na filosofia racionalista e idealista. O racionalismo se norteia pela crença de que o único meio para se chegar ao conhecimento é por intermédio da razão, já que esta é inata, imutável e igual em todos os homens. Para o idealismo, o real é confundido com o mundo das idéias e significados. (SANTA CATARINA, 1998, p.18)

A partir dos pressupostos inatistas fica minimizado o papel do professor já que aquele que ensina deve interferir o mínimo possível no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Nessa direção, se constitui uma pedagogia espontaneísta em que o professor atua como mero expectador ou facilitador da aprendizagem. O sucesso ou fracasso do aluno depende exclusivamente dele mesmo. Esse sucesso ou fracasso escolar já estaria pré-determinado. Assim:

O entendimento do desenvolvimento é baseado no pressuposto de que, ao aprender, o ser humano aprimora aquilo que já é inato avançando no seu desenvolvimento (o vir-a-ser). É um passo na aprendizagem e dois no desenvolvimento. Há uma expectativa de que o ser humano deixe desabrochar suas potencialidades e aptidões. A aprendizagem depende do desenvolvimento. (SANTA CATARINA, 1998, p.18)

Já a concepção comportamentalista parte do pressuposto de que a aprendizagem se dá pelo condicionamento e pela transmissão cultural. De acordo com Fontana (2003) essa concepção se sustenta na psicologia behaviorista. Nessa concepção de aprendizagem, o professor tem a tarefa de transmitir aos seus alunos os seus conhecimentos, e aos alunos cabem à responsabilidade de receber esses conhecimentos. O professor aparece como o detentor do conhecimento e o aluno como uma “tabula rasa, uma folha em branco”. A Proposta Curricular de Santa Catarina também denomina essa concepção como ambientalista:

A concepção ambientalista de ser humano está fundamentada na filosofia empirista e positivista. O empirismo pressupõe que o conhecimento ocorre a partir da experiência sensorial e dela deriva. O positivismo se baseia numa suposta harmonia do social, semelhante à das leis naturais, entendendo que a criança é regida por leis do tipo natural. A ciência, ao projetar objetividade e verdade, tenta se constituir como neutra, negando todo o comprometimento ideológico que a perpassa. (SANTA CATARINA, 1998, p.17)

O processo de transmissão e recepção de conhecimento traz consigo o condicionamento do comportamento dos indivíduos, a sua adaptação aos valores e atitudes estabelecidos pela escola. Por meio de premiações e outras estratégias de meritocracia, os alunos são levados a se comportar de acordo com o esperado.

A abordagem comportamentalista supervaloriza a experiência como fonte de conhecimento.

O papel do professor é fundamental, pois caberá a ele construir um planejamento que dê conta de pensar no melhor estímulo para obter a melhor resposta. Constitui-se nesse contexto uma pedagogia tecnicista que privilegia o desenvolvimento de uma racionalidade instrumental onde o fazer se sobrepõe ao compreender. O fracasso ou sucesso do aluno está relacionado ao ambiente do qual ele faz parte.

A concepção de aprendizagem construtivista parte do pressuposto de que a aprendizagem se dá pela construção do conhecimento. De acordo com Fontana (2003) essa concepção se sustenta nos estudos de Jean Piaget. Fontana (2003) destaca que para Piaget, o conhecimento não está pré-formado no sujeito conforme defendem os inatistas e também não está presente no meio, conforme advogam os teóricos do comportamentalismo. Na abordagem piagetiana, o conhecimento é construído processualmente a partir da interação do sujeito com os objetos de conhecimento, ou seja, quanto mais possibilidades de interação o sujeito tiver com o objeto de conhecimento, maior será a sua aprendizagem.

A escola piagetiana tem como papel provocar situações desequilibrantes para o aluno, respeitando cada etapa do seu desenvolvimento. Deve ensinar a criança a observar, investigar e estabelecer relações de cooperação. Na relação professor-aluno, o primeiro como orientador, propõe situações-problema sem ensinar as soluções, respeitando as características próprias da fase evolutiva do aluno. (SANTA CATARINA, 1998, p.18)

Nessa perspectiva, o conhecimento pode ser comparado com uma espiral ascendente, onde diferentes possibilidades de interação vão “alargando” nossa compreensão do real. Para tanto, o sujeito utiliza dois processos que são complementares: a assimilação e a acomodação. Pelo processo de assimilação o sujeito transforma o objeto de conhecimento para poder ser assimilado. Pelo processo de acomodação há uma transformação do sujeito produzida pela construção de um novo conhecimento.

O professor nesse processo age como mediador construindo situações de aprendizagem que desafiem os alunos a buscarem o conhecimento. O aluno, portanto, deve ser o sujeito ativo, responsável por sua própria aprendizagem. O modelo de ensino é baseado na solução de problemas uma vez que a proposta piagetiana enfatiza o desenvolvimento do pensamento lógico.

A concepção de aprendizagem histórico-cultural parte do pressuposto de que a aprendizagem se dá pela apropriação do conhecimento mediado pelo outro. De acordo com Fontana (2003) essa concepção se sustenta nos estudos de Vygotsky. Este

embasa sua psicologia nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, ou seja, sua psicologia enfatiza que os processos psicológicos humanos são elaborados a partir das suas condições objetivas de vida. De ser biológico, vamos nos transformando, a partir de nossas experiências sociais, políticas, culturais, históricas e econômicas, em sujeitos sócio históricos.

É no espaço escolar que a criança deve se apropriar ativamente dos conhecimentos acumulados e sistematizados historicamente pela humanidade, formulando conceitos científicos. A escola tem um papel insubstituível nessa apropriação, pois, enquanto agência formadora da maioria da população, deve ter intencionalidade e compromisso explícito de tornar acessível a todos os alunos o conhecimento. A escola reflete a vontade política e econômica da sociedade onde está inserida, sendo que, historicamente, não tem cumprido seu papel de sistematizar e transmitir o conhecimento para a classe trabalhadora. (SANTA CATARINA, 1998, p.20)

Nessa perspectiva teórica, a linguagem adquire grande importância por se tratar de uma das nossas principais formas de interagir com a realidade concreta. Na próxima sessão desse texto iremos tratar um pouco mais dos estudos de Vygotsky. “A linguagem constitui o principal mediador da aprendizagem e do desenvolvimento. É através dela que o ser humano se constrói enquanto ser sócio histórico, modificando os seus processos psíquicos” (SANTA CATARINA, 1998, p.21).

PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

No que tange ao objetivo: analisar a concepção de aprendizagem adotada pela Proposta Curricular de Santa Catarina no que tange a disciplina de Filosofia. As leituras iniciais foram os documentos que tratam da Proposta Curricular de Santa Catarina desde as suas primeiras versões produzidas no final da década de 80 do século passado.

Com o fim da ditadura militar, muitos intelectuais brasileiros voltaram para o Brasil depois de um longo período de exílio. Com o retorno desses intelectuais, muitas das discussões do campo da educação, até então silenciadas pela ditadura, começaram a emergir no cenário brasileiro. Constituíram-se, vários espaços de pesquisas, programas de mestrado e doutorado, publicações e eventos científicos que visavam refletir sobre as práticas educativas pós-ditadura militar.

Uma das temáticas discutidas na época e que, ainda é muito pesquisada, diz respeito ao currículo escolar e suas diversas manifestações nos contextos escolares e não escolares. É nesse contexto que se constitui o movimento dos educadores para construir um currículo em uma perspectiva mais crítica. Se na ditadura os currículos escolares veiculavam ideologias que levavam a aceitação e defesa da ditadura, o que

se buscava com a abertura política era a construção coletiva de um currículo crítico emancipador.

Na América Latina, os estudos sobre o currículo foram muito influenciados pela obra de Mariano Enguita: *A face oculta da escola*. Enguita (1990) discutia principalmente a questão do currículo oculto, aquele conjunto de práticas curriculares colocadas em movimento na escola, muitas vezes carregadas de conteúdos ideológicos e pouco percebidas e compreendidas pelos professores e estudantes.

Foi nesse contexto que os educadores catarinenses iniciaram um longo processo de construção coletiva e participativa da Proposta Curricular de Santa Catarina. A primeira versão impressa distribuída aos educadores para estudos foi realizada na forma de um jornal. Posteriormente, saiu a primeira versão oficial em 1991. Em 1998, a Proposta Curricular foi revisitada e aprofundada a partir dos estudos e pesquisas dos grupos multidisciplinares. De lá para cá o que tem sido feito em termos de Proposta Curricular são os cursos de capacitação e aprofundamento de estudos e temáticas. Atualmente, está sendo iniciada uma revisão da Proposta Curricular.

A Proposta Curricular de Santa Catarina está fundamentada nos estudos de Vygotsky, psicólogo russo que se dedicou a compreender como as interações sociais promovem os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Vygotsky se diferencia de outros psicólogos por trazer para o debate sobre o desenvolvimento humano o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Este conceito foi produzido a partir de uma visão prospectiva de desenvolvimento humano. Para o referido autor, muito mais importante do que descrever o desenvolvimento infantil é pensar nas capacidades e conhecimentos que ainda podem ser conquistadas pelas crianças (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2006). A visão de desenvolvimento humano assumida por Vygotsky é, portanto, prospectiva.

Enquanto muitos teóricos apenas descreveram o desenvolvimento, Vygotsky se preocupou em saber como as interações sociais/ mediações poderiam contribuir para tornar reais aqueles conhecimentos que estavam na ZDP.

Essa mudança de foco sobre as possibilidades de aprender traz consigo alguns princípios que nos ajudam a refletir sobre o processo ensino aprendizagem. As interações sociais promovem os processos de ensino e aprendizagem. São processos intencionais porque requerem do sujeito uma atividade.

As leituras da Proposta Curricular de Santa Catarina ensejam que a aprendizagem deve partir da realidade, de uma situação problema que desafie o sujeito para aprender. Deve ser, portanto, significativa, para que os sujeitos possam se colocar na busca do conhecimento. Ensejaram também a reflexão de como essa proposta curricular se manifesta na prática pedagógica dos professores.

No que tange ao ensino de Filosofia, deve-se buscar a construção conceitual já que nesse campo de estudos se trabalha com conceitos, sempre em contínua ressignificação e sujeitos às múltiplas contradições.

MATERIAL E MÉTODOS

Para responder ao problema de pesquisa buscou-se a leitura de textos sobre concepções de aprendizagem e a Proposta Curricular de Santa Catarina para a elaboração do referencial teórico. No que tange a pesquisa de campo, elegemos como tipo de pesquisa a qualitativa. Nesse modelo de pesquisa se busca a análise qualitativamente do fenômeno, ou seja, das suas transformações.

A coleta de dados foi realizada nos meses de março e abril de 2014 e utilizou-se como instrumento de pesquisa o questionário. O questionário foi composto por onze questões. Os sujeitos de pesquisa foram professores de Filosofia que atuam no Ensino Médio de ensino público. Foram aplicados dez questionários. Para preservar a identidade dos professores que participaram da pesquisa numerou-se de 1 a 10 cada um dos questionários recebidos. Os professores foram então nomeados como P1 (professor 1), P2 e assim sucessivamente.

É necessário destacar que algumas questões não foram respondidas no questionário o que justifica que em algumas das categorias de análise não apareça as impressões dos dez professores participantes da pesquisa.

Os dados quantitativos foram organizados na forma de tabelas enquanto que os dados qualitativos, por categorias que permeiam a temática de pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta pesquisa foram aplicados dez questionários com professores que atuam no ensino de Filosofia no Ensino Médio que se dispuseram a participar da pesquisa. A faixa etária predominante é de 26 a 40 anos, o que demonstra que esses professores estão iniciando sua vida profissional como professores um pouco mais tarde, ou ainda que essa entrada tardia na profissão esteja vinculada ao fato de que muitos professores pesquisados estão na sua segunda graduação.

São nove professores do sexo masculino e apenas uma professora o que indica que os professores de Filosofia são em sua grande maioria homens, o que em outra pesquisa, se poderia também estar analisando questões relacionadas a este dado, sabendo que predominantemente a filosofia é também de tradição histórica, tida pelos homens.

Quadro 1: Formação Acadêmica

Graduação	Pós-Graduação	
	Especialização	Mestrado
Licenciatura em Filosofia	Gestão Escolar	-
Licenciatura em Filosofia	Met. e Prática Interdisciplinar	-
Bacharelado e Licenciatura em Filosofia	Didática e Met. do Ens. Superior	Educação
Direito – Licencianda em Filosofia	-	-
Bacharelado e Licenciatura em Filosofia	Metodologia do Ensino Superior	-
Geografia – Licenciando em Filosofia	-	-
Licenciando em Filosofia	-	-
Bacharelado e Licenciatura em Filosofia	Didática e Met. do Ensino Superior	-
Letras – Licenciando em Filosofia	Educação Superior	-
História – Licenciando em Filosofia	Met. do Ens. de História e Geografia	-

Fonte: Dados de pesquisa – 2014

Quanto à formação acadêmica, é possível perceber que há cinco professores habilitados em Filosofia e cinco professores atuando no ensino de Filosofia sem habilitação profissional. Desses não habilitados, quatro já possuem um curso superior em outras áreas, e apenas um professor, não possui curso superior completo. Sete professores possuem cursos de pós-graduação e, dentre eles, um professor com mestrado em educação.

A carga horária dos professores pesquisados se concentra 50% na faixa de 31 a 40 horas semanais e logo em seguida, 30% que atuam em mais de 40 horas semanais. O que se pode deduzir é que com os baixos salários, os professores procuram ampliar ao máximo a sua carga horária de trabalho.

Essa intensificação do trabalho docente representada neste caso por excesso de carga horária pode contribuir para que se manifestem nesses professores várias doenças e que se diminuam os espaços de planejamento das atividades docentes.

CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para dar conta de responder as questões levantadas nessa pesquisa foi necessário estabelecer algumas categorias que nos ajudam a refletir sobre as concepções de aprendizagem no ensino de Filosofia.

Optou-se por estabelecer as seguintes categorias de análise: aprendizagem, ensino, importância do ensino de filosofia, conteúdos de ensino de filosofia, metodologias e materiais didáticos, ensino de filosofia na proposta curricular de Santa

Catarina e dificuldades apresentadas pelos professores acerca do ensino de filosofia. A elaboração dessas categorias foi subsidiada pelas questões abordadas no questionário aplicado aos professores.

APRENDIZAGEM

A categoria “aprendizagem” ajuda a compreender a forma como o professor desenvolve suas práticas pedagógicas. A análise das respostas dadas nos questionários respondidos pelos professores pesquisados possibilita dividi-las em dois grupos.

No primeiro grupo estão agrupadas as respostas que concebem a aprendizagem como processo. Embora essas respostas denotem que o professor compreende a aprendizagem como processo, é possível perceber que algumas palavras não condizem com a processualidade da aprendizagem.

Para o P1 a aprendizagem “É o processo pelo qual a pessoa assimila procedimentos metodológicos de apropriação do conhecimento de modo a manter-se no caminho do aprofundamento e ampliação do mesmo” (P1). O P1, por exemplo, mistura terminologias de concepções de aprendizagem diferentes. A palavra “assimila” está vinculada aos estudos de Piaget enquanto que na mesma resposta aparece a expressão “apropriação” que é própria da concepção de Vygotsky.

O P4 a aprendizagem “é o processo de adquirir conhecimentos, habilidades e desenvolvimento pessoal” (P4), o que também indica uma inconsistência teórica já que a expressão “habilidades e desenvolvimento pessoal” tem sido tratada por outros teóricos que se distanciam dos estudos de Vygotsky. O P7 também insere na sua resposta o termo “assimila” ao afirmar que a aprendizagem “é um processo de assimilação do ensino transmitido” (P7).

No caso do P3 são inseridos dois novos elementos para compreender o processo de aprendizagem, a saber: o sujeito e o objeto quando destaca que a aprendizagem é um “processo que objetiva o conhecimento do objeto pelo sujeito, seja pela manifestação do objeto ou pela reflexão do sujeito” (P3). Ainda nessa resposta é enfatizado a reflexão como elemento articulador da aprendizagem. A aprendizagem como um processo reflexivo também observada pelo P6 a afirmar que a aprendizagem “é a apropriação do conhecimento apresentado e refletido pelo educador ao educando” (P6).

Outro aspecto a ser descrito é a importância das interações sociais:

É o processo pelo qual os conhecimentos são transmitidos, ou melhor, construídos por um sujeito aprendente, por meio de um método e muitas vezes auxiliado por um outro que já tenha internalizado tal conhecimento, construído historicamente pela comunidade humana. (P8)

Embora na resposta do P8 sejam misturadas terminologias piagetianas e vygotskyanas, a interação social é descrita como elemento essencial para o aprendizado. Corroborando com as ideias do P8, o P10 informa que a aprendizagem “é o resultado de um conjunto de ações que propiciam ao outro ou a si mesmo a capacidade de ampliar seu campo de informações e conseqüentemente o conhecimento” (P10).

No segundo grupo encontra-se a aprendizagem descrita como capacidade, habilidade e ação. Essas três expressões diminuem o papel das interações sociais no processo de aprendizagem, ou ainda, tratam a aprendizagem como algo já predeterminado.

No caso do P9, a aprendizagem “é a capacidade de nos colocarmos diante do conhecimento e sabendo o que isso nos possibilita um mundo possível” (P9). A responsabilidade do aprender recai sobre os sujeitos como se o aprender pudesse ser tratado como alguma coisa que é herdada e desenvolvida ao longo da maturação conforme defendem os inatistas ou como uma capacidade adquirida no ambiente onde o sujeito está inserido, conforme advogam os teóricos do comportamentalismo. Essa mesma contraposição pode ser observada no relato do P5 quando afirma que é uma “habilidade que é desenvolvida mediante um processo educacional, formal e informal que garante ao indivíduo o domínio dos conhecimentos historicamente acumulados” (P5).

A partir das reflexões aqui empreendidas é possível identificar que as concepções de aprendizagem expressadas pelos entrevistados não são situadas teoricamente no campo das teorias da aprendizagem. Ao contrário, há uma mistura de conceitos de diferentes teorias em uma mesma resposta como tudo fosse a mesma coisa.

ENSINO

Assim como a aprendizagem a categoria ensino nos indica a forma como o professor compreende o ensinar. No caso da concepção de aprendizagem inatista o ensino deve ser o mais discreto possível para evitar que uma habilidade natural se manifeste. Para os comportamentalistas, o ensino está vinculado à transmissão do conhecimento. Nas perspectivas piagetianas e vygotskyanas o ensinar é compreendido como um processo de intervenção na aprendizagem do outro. A leitura das respostas dadas pelos professores entrevistados nos indica que há ainda professores que compreendem o ensino como transmissão de conhecimento:

É a transmissão do conhecimento que visa à formação integral do ser humano. (P2)

É instruir, educar, transmitir conhecimentos. (P4)

Ato de transmitir conhecimentos seja do senso comum, científico, teológico ou filosófico. (P5)

É transmitir para as outras pessoas o conhecimento para cumprir determinados objetivos. (P7)

Os sujeitos de pesquisa P2, P4, P5 e P6 relacionam o ensinar com o transmitir como se o conhecimento fosse uma substância que passasse de um corpo para outro, ou seja, aquela velha fórmula da comunicação, do emissor para receptor. Para o P3, P6 e P10 o ensinar está vinculado:

Utilização de metodologias e didáticas que possibilitam ampliar o aprendizado. (P3)

Meio de apropriação do conhecimento. (P6)

Métodos que forneçam conteúdos ou possibilidades de alguém aprender, só ou em conjunto. (P10)

Estes sujeitos pesquisados relacionam o ensinar aos meios (materiais didáticos) e formas (metodologias) sem relacioná-los as finalidades educativas. O tipo de racionalidade aí estabelecida é meramente instrumental. No P10, fica apontada a indissociabilidade entre o ensinar e o aprender:

É a outra face da aprendizagem, sem um não há o outro. No processo de ensino empenham-se os docentes em socializar seus conhecimentos com o sujeito aprendente, favorecendo também o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Para tanto, faz uso de linguagens diversas acessíveis ao sujeito aprendente. (P8)

A reflexão apontada pelo P10 concebe o ensinar como socialização do conhecimento utilizando para isso, várias linguagens. Além do conhecimento, é também assinalada a importância do ensino promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nessa categoria buscou-se compreender como os professores avaliam a importância do ensino de Filosofia na Educação Básica. A análise das respostas dadas pelos sujeitos pesquisados revela que há professores que priorizam nas suas aulas o ensino de conteúdos, professores que se preocupam mais com o desenvolvimento de habilidades e aqueles que relacionam o conteúdo e forma.

Alguns sujeitos pesquisados relacionam o ensino de Filosofia com a formação do senso criativo, diálogo, reflexão sem fazer menção ao conhecimento como principal ferramenta para alcançar esses objetivos:

Formar alunos críticos que saibam dialogar e assim contribuir com a transformação da sociedade. (P2)

Ajuda a desenvolver o senso crítico, reflexão, ou seja, ensina a pensar. (P4)

A filosofia tem a função de funcionar como meio de formação crítica, fazendo cidadãos mais conscientes, politizando-os cada vez mais. (P10)

As palavras: crítica, cidadania, politização, reflexão, diálogo, transformação estão presentes nas respostas da P2, P4 e P10. Entretanto, uma parte de professores pesquisados relaciona o conhecimento com a formação crítica:

Apontar a história e a estrutura do saber a partir de divergências teóricas elaboradas e possibilitar a mais adequada possível formulação e exercício do pensar. (P1)

Formação de conceitos, formação da autonomia da razão, fundamentação da identidade e da consciência ética. (P3)

No contexto do ensino, a Filosofia torna-se eficaz para a compreensão do saber e as inquietudes que o mesmo proporciona na desvelação dos fatos e conceitos. (P6)

Desenvolver nos educandos a capacidade de pensar filosoficamente e a não ter medo das dúvidas. Mostrar que existem diferentes perspectivas ao se analisar qualquer objeto passível de análise e que não há um ponto de vista correto. (P7)

Nas respostas do P1, P3, P4 e P7 aparecem expressões como “divergência, autonomia, consciência crítica, compreensão, desvelação, dúvidas” que aliadas ao conhecimento expressam uma compreensão mais ampla acerca da importância da Filosofia na Educação Básica. Todavia, para o P8:

O ensino de Filosofia na educação básica tem se mostrado um espaço privilegiado de debates sobre temas cotidianos e cruciais da vida em sociedade juntamente com os debates ocorridos ao longo da história da filosofia. Ao visualizar as críticas de muitos pensadores, os alunos conseguem apontar as divergências entre as teses e a realidade, desenvolvendo em si, da mesma forma, um germe de criticidade, ou mesmo, aguçando-o ainda mais. (P8)

É nesse relato que a relação entre conhecimento, realidade, debate e história da Filosofia fica mais explícito. Há uma preocupação em se fazer Ensino de Filosofia alicerçado no debate, na reflexão crítica sobre a realidade, mas também observando a História da Filosofia, os diferentes debates que se produziram historicamente.

METODOLOGIAS/MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS NO ENSINO DE FILOSOFIA

O modo como os professores de Filosofia concebem a aprendizagem pode ser compreendido a partir das metodologias e materiais didático utilizados nas suas aulas. Ao fazer a leituras das respostas dos professores que participaram dessa pesquisa

foi possível identificar uma diversidade de metodologias e materiais didáticos, o que indica que os professores estão preocupados com o processo ensino aprendizagem e se colocam na busca de alternativas para melhorá-lo.

Fundamentação teórica a partir do livro didático, artigos e textos apresentados em periódicos. Identificar o posicionamento teórico dos textos. (P1)

Exposição, debate, apresentação de trabalhos em grupo. Cartazes, vídeos, quadro. Recortes de jornais e revistas. (P2)

Livro Filosofando e a metodologia da problematização. (P3)

Aulas expositivas e dialogadas, textos, filmes, debates. (P4)

Textos, projeções, filmes, jornais, livro didático, aulas dialogadas, jogos de lógica. (P5)

Textos, vídeos, debates, produção de textos, análises. (P6)

Livro didático, vídeos. Aulas expositivas com espaço para a resolução de dúvidas, debates e seminários. (P7)

Livros, vídeos, quadros, cadernos e provas bimestrais. Há também diálogos permanentes como forma de conhecimento. (P9)

Aula expositiva dialogada, seminários, argumentação. Livros, internet. (P10)

A análise das respostas demonstra que os professores estão utilizando livros, artigos, textos, cartazes, vídeos, quadro, filmes, jogos, projeções e jornais. Quanto a metodologia se destacam os debates, apresentação de trabalhos em grupo, aulas dialogadas, análise, produções de textos e seminários.

No caso do P8, encontramos “Livros didáticos, textos de apoio, filmes, músicas, imagens, relatos de experiências cotidianas. Dinâmicas de leitura, trabalhos em grupo, trabalhos que valorizem a dimensão crítica e criativa, bem como a socialização do educando” (P8). Além da preocupação com os materiais didáticos e a metodologia, aparece também a preocupação com a finalidade da prática pedagógica que é valorizar e fomentar o desenvolvimento da dimensão crítica e criativa e a socialização dos educandos.

O ENSINO DE FILOSOFIA NA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

A rede pública estadual de Santa Catarina vem desde 1987 empreendendo esforço no sentido de construir e consolidar sua Proposta Curricular que nesse ano de 2014 está passando por um novo processo de aperfeiçoamento. A qualidade da nossa Proposta Curricular de Santa Catarina é tão reconhecida por nós e pelo Brasil todo que muitas redes de ensino sejam elas privadas ou públicas municipais a utilizam como norte para as práticas pedagógicas. Entretanto para o P10, a PCSC está muito distante da realidade da escola:

A PCSC é muito bem elaborada, porém os conteúdos das ciências humanas estão muito distantes da condição de ensino das escolas públicas. A filosofia na PCSC tem um nível muito acadêmico e não condiz com os conteúdos adotados no livro didático. (P10)

Para o P10 essa distância entre a PCSC e a realidade da escola se dá pelo nível acadêmico e pela sua distância dos conteúdos previstos no livro didático. Cabe lembrar que uma proposta curricular não se restringe aos conteúdos propriamente ditos que devem ser ensinados. A PCSC, construída por um coletivo de professores se traduz na orientação de concepções de educação, homem, sociedade, escola. Aprendizagem, ensino, planejamento, avaliação e gestão, ou seja, trata daqueles aspectos que constituem o currículo no seu sentido mais amplo.

No caso do P2, a PCSC deve “trabalhar a realidade atual em que vivemos a partir de grandes conceitos filosóficos, encontros de história da filosofia”, ou seja, compreender a realidade a partir da História da Filosofia. Para o P3, P5 e P8, além dos conteúdos, a PCSC deve priorizar a formação crítica dos alunos:

No nível de produção e análise da história da filosofia, com vista à formação da cidadania. (P3)

Como uma proposta dialética visando a formação integral do cidadão. (P5)

O ensino de Filosofia não deve apenas priorizar os conteúdos, mas auxiliar no desenvolvimento de habilidades e na preparação para a vida. (P8)

Na resposta do P5 aparece a expressão dialética, uma das bases teóricas da PCSC e na resposta do P8 se alia o conhecimento com o desenvolvimento de habilidades.

PERCEPÇÃO SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NO MUNICÍPIO/REDE DE ENSINO

A implantação de Filosofia como disciplina obrigatória no Brasil é muito recente. Há ainda poucos estudos e pesquisas sobre o seu processo de consolidação no contexto da escola. Os atuais estudos sobre o currículo já destacam que o currículo é uma espécie de arena onde se entrecruzam diferentes visões de mundo. A prática cotidiana na escola também demonstra que há uma hierarquização de disciplinas, algumas consideradas como mais importantes que outras. Essa hierarquização pode ser vista a título de exemplo quando analisamos e percebemos grandes distorções de carga horária semanal em diferentes disciplinas.

Diante desse cenário até então alcançado pela nossa reflexão procuramos compreender como os professores pesquisados percebem o ensino de Filosofia. Esse processo de implementação ainda revela uma falta de reconhecimento por parte

da comunidade conforme destaca o P7 “Ainda falta reconhecimento por parte da comunidade escolar como um todo a respeito da filosofia. Falta entender a filosofia não como modo de ser, mas modos diferentes de pensar e atuar na própria realidade” (P7).

Em outra perspectiva o P8 destaca que essa marginalização acontece pelo desconhecimento dos dirigentes da escola da importância da Filosofia:

O ensino de Filosofia é ainda um pouco marginalizado, não só por parte dos alunos como por muitos dirigentes de instituições de ensino quando equiparam ou dizem ser a Filosofia “a mesma coisa” que outras disciplinas em termos de conteúdo. Por outro lado, vejo que cabe ao profissional que leciona a disciplina demonstrar a importância de sua disciplina com atividades e conteúdos que valorizem a sua disciplina, atento ao que se passa em seu meio social. (P8)

Enfatiza ainda que cabe ao profissional mostrar com o seu trabalho a importância da sua disciplina. Nessa mesma direção assim se manifesta o P1:

Habilitação de muitos professores que ministram aulas de filosofia é precária carente na fundamentação e na metodologia de ensino. Falta compromisso institucional com o desenvolvimento do saber filosófico o que acarreta na falta de apreço pelo debate filosófico entre professores e alunos. Desprezo pela produção filosófica quando se faz da aula de Filosofia um debate, de conversa, pautado na pura partilha de opiniões, sem fundamentar nas correntes filosóficas. (P1)

Na resposta do P1, há uma preocupação com a habilitação dos profissionais que estão ensinando Filosofia e o comprometimento da instituição onde o professor estiver lecionando. Acrescenta que muitos professores transformam suas aulas de Filosofia num debate sem a fundamentação teórica. O P3 acrescenta:

Questiono ainda o perfil e a formação dos professores em questão, bem como o grande leque de conteúdos que, ou deixam a desejar pela vagueza, ou deixa a desejar pela complexidade e falta de “utilidade”, pois o material disponibilizado, muito fica a par das realidades vividas pelos alunos. É necessário implementar grupos de estudo entre os professores, auxiliando-os no planejamento e discussões que estabelecerão nas escolas. (P3)

Para o P3 além do perfil e da formação profissional é necessário criar grupos de estudo com professores para qualificar ainda mais o ensino de Filosofia. Essa mesma preocupação com a formação continuada é também apresentada pelo P5:

Por se tratar de uma área de conhecimento muito abrangente, não há entre os profissionais um consenso quanto ao currículo e ementa da disciplina. Isso gera uma série de interpretações e metodologias, na qual por vezes a disciplina perde o respeito e a coerência de seu sentido mais amplo, como “ato de pensar”. (P5)

A preocupação com a formação continuada deveria aprofundar o estudo do currículo e definição de uma ementa para corrigir possíveis distorções. Para o P2, “está faltando formação para os professores, é necessário ter mais encontros com assessoria para discutir conteúdos e programas de ensino” (P2). É importante destacar que nesse ano de 2014 está sendo proposta uma reavaliação da PCSC e que os professores estão sendo convidados a participar desse processo tão importante para a melhoria da educação de Santa Catarina.

FILOSOFIA E CONCEITO

Deleuze é um pensador que não carece de grandes apresentações, mas que merece ser mais e mais estudado, especialmente entre os filósofos, entre os educadores, e todos os que se propõem a pensar uma filosofia de renovação, de “atividade sempre em movimento” (SCHÖPKE, 2004, p. 24). Com ele, é possível pensar a filosofia como parte essencial do currículo, mas não ensinada/feita de qualquer forma, mas sim com características que conservam sua especificidade e estatuto de “criadora”; de participante ativa na formação do aluno e sociedade, um caráter que elimina qualquer tipo de submissão ou dominação pessoal e social, pois alimenta igualmente elementos que rompem a passividade e, parafraseando Kant, a menoridade.

Nesse contexto, a pergunta sobre o lugar que o conceito história da Filosofia assume em Deleuze, figura-se emblemática para essa “nova” forma de se fazer filosofia, pois, parte de filósofos consagrados pela história, consistindo numa atividade criadora, e não apenas reprodutora, condenando também, a particularidade de se caracterizar a filosofia como pura reflexão, pois, segundo GALLO (2003, p. 29) “trata-se, portanto, de produzir filosofia a partir da história da filosofia, mas não ficando confinado a ela, apenas reproduzindo o pensamento, mas criando novos conceitos”.

Para Deleuze, a história da Filosofia assume um lugar em destaque no fazer filosófico; à criação conceitual; ao movimento do pensamento. Na entrevista com Claire Parnet, em “O Abecedário de Gilles Deleuze”, a repórter, na letra H, pergunta a Deleuze “do que gostava ou ainda gosta na História da Filosofia?” (DELEUZE; PARNET, 2001, p. 32), procurando compreender o lugar que Deleuze reserva à história da Filosofia. Ele revela respondendo ser “complicado (...) porque isso envolve a própria Filosofia”, ou seja, para ele a compreensão e julgamento que muitas pessoas têm da Filosofia, pessoas não habituadas ao contato com textos ou proposições filosóficas, é normalmente resumida com as palavras: difícil, abstrata, complicada... e, acabam depositando tal sentimento igualmente à história que ela constitui.

Para Deleuze, revelando numa entrevista dialogada, diz que “quando acham que a Filosofia é abstrata, a história da Filosofia passa a ser abstrata em dobro, já que ela

nem consiste mais em falar de ideias abstratas, mas em formar ideias abstratas a partir de ideias abstratas” (DELEUZE; PARNET, 1997, p. 32). Isso se deve pelo modo como costumeiramente é abordada tanto a filosofia quanto a história da Filosofia e ou ainda, a própria filosofia na história geral. Abordagens que, na concepção deleuziana, não dizem respeito nem a um fazer filosófico e nem tampouco a uma iniciação ao pensar, ou igualmente a um processo pedagógico. Pois como revela Deleuze, “a história da filosofia é inteiramente desinteressante se não se propuser a despertar um conceito adormecido, a relançá-lo numa nova cena, mesmo a preço de voltá-lo contra ele mesmo” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 109).

Esta abstração, causalidade do modo como é trabalhada, prescreve ainda uma outra relação, que a história da Filosofia propiciou e pode ainda propiciar: uma relação de poder; como nexos de controle.

[...] a história da filosofia sempre foi o agente de poder na filosofia, e mesmo no pensamento. Ela desempenhou o papel de repressor: como você quer pensar sem ter lido Platão, Descartes, Kant e Heidegger, e o livro de fulano ou sicrano sobre eles? (DELEUZE, 1992, p. 21)

O autor é particularmente severo quando critica essa via, à medida que aí postula a existência de uma esfera de poder na qual “uma imagem do pensamento, chamada filosofia, constituiu-se historicamente e impede perfeitamente as pessoas de pensarem”, e, desse modo, “o que é esmagado e denunciado como nocivo é tudo o que pertence a um pensamento sem imagem, o nomadismo, a máquina de guerra, os devires” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 21-22). Uma grande e formidável escola de intimidação, em que sujeitos são fabricados como especialistas de um pensamento, mas também, “faz com que aqueles que ficam de “fora” se ajustem ainda mais a essa especialidade da qual zombam” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 21).

Em Deleuze, pode-se dizer, há uma passagem do papel de intimidação para um papel formativo, há uma transmutação que subvenciona o efetivo fazer filosófico em um novo lugar que a história da Filosofia vem ocupar. Mas como se configura este novo trato com a história da Filosofia? Quais as asserções que garantem seu lugar efetivo à aprendizagem de filosofia? O que ela realmente contribui no fazer filosófico?

É a história da Filosofia entendida não de forma enciclopédica, que alicia o estudante a uma limitação de nomes e datas formando uma série de acumulação das informações retidas, enfileiradas como que em prateleiras em uma loja, mas sim como um movimento que segue em direção à sua história, e dela se apropria da constituição de “problemas, vocabulários e estilos” que possam dar estímulos e condições para o fazer filosófico. E esse sentido é a própria reconfiguração do problema frente a uma nova situação; o atual que carece de revisão. Isto é, para Deleuze (1992, p.

170), “a história da Filosofia é uma coisa muito diferente” daquela tradicionalmente considerada, é o que ele resume neste livro citado, “Conversações”: “A história da filosofia deve não redizer o que disse um filósofo, mas dizer o que ele necessariamente subentendia, o que ele não dizia e que, no entanto, está presente naquilo que diz” (DELEUZE, 1992, p. 170).

Todo conceito está situado na história e por isso tem uma história (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 29). Cada conceito remete a outros tantos conceitos, podem ser do mesmo filósofo como também a conceitos de outros filósofos, que são apreendidos, assimilados, retrabalhados, batizados, recriados..., constituindo-se de modo nem sempre linear, apresentando curvas, idas e vindas; entrecruzamentos de histórias. Suas fontes, na qual se alimenta, são variadas, originam-se de lugares e modos até mesmo incomuns, podem surgir com a ciência, com as artes e ou com a religião (GALLO, 2003, p. 47- 48).

CONCLUSÃO

A conclusão de um trabalho de pesquisa é sempre provisória e ao mesmo tempo desafiadora. Durante a realização da pesquisa foi possível perceber a importância da pesquisa para a formação do professor. Quando realizamos pesquisa, nós conseguimos enxergar a realidade de uma forma mais integral, dinâmica e em processo permanente de transformação. Com a pesquisa se fortalece a visão interdisciplinar, ou seja, o olhar que entrecruza diferentes conceitos construídos ao longo do curso.

Nessa pesquisa conseguimos investigar as concepções de aprendizagem adotadas pelos professores que ensinam Filosofia no Ensino Médio, num recorte específico; Partimos do pressuposto de que a concepção de aprendizagem assumida pelo professor se manifesta nas suas práticas de sala de aula. Aplicamos o questionário com 10 professores que ensinam Filosofia no Ensino Médio. Chama a atenção o aspecto da formação profissional desses professores e a expressiva carga horária de trabalho semanal.

Os dados de pesquisa revelam inicialmente uma mistura de concepções de aprendizagem nas respostas dadas pelos professores que participaram da pesquisa. Na categoria ensino, muitos professores acreditam que ensinar é sinônimo de transmissão de conhecimento. Essa crença se materializa na prática escolar em um modelo onde o professor é o detentor do conhecimento e ao aluno cabe receber passivamente as “verdades” reveladas pelo professor.

Os professores que participaram da pesquisa destacam que a Filosofia tem um papel importante da formação do estudante. Contudo, muitos desses professores falam muito no desenvolvimento do senso crítico, mas esquecem de

colocar o conhecimento como um elemento fundamental para a construção da reflexão crítica.

Os materiais didáticos e as metodologias de ensino foram bem diversificados, o que revela que os professores estão preocupados com o ensinar. Contudo, muitos professores restringem os materiais didáticos e as metodologias ao nível do fazer caracterizando uma racionalidade instrumental, muito presente na educação brasileira na década de 70 do século passado e que serviu para fundamentar a educação tecnicista.

No que tange ao conhecimento da Proposta Curricular de Santa Catarina, as respostas dadas pelos professores revelam pouco conhecimento da proposta embora a grande maioria dos sujeitos pesquisados trabalhem na escola pública estadual.

Sobre a percepção dos professores acerca da disciplina de Filosofia, há uma preocupação muito marcante em relação a formação dos profissionais que estão lecionando Filosofia. A falta de profissionais habilitados aliado ao desconhecimento de muitos dirigentes da importância da Filosofia para a formação humana é apontado pelos professores como algo que pode comprometer a qualidade do ensino de Filosofia. A implementação dessa disciplina no Ensino Médio é ainda muito recente o que requer que os profissionais tenham a melhor formação possível.

A Filosofia como disciplina traz em sua constituição os conteúdos da História da Filosofia, desenvolvendo habilidades e competências necessárias à compreensão e transformação da realidade, entretanto, vale reler aqui Deleuze, que aponta a história e a filosofia numa relação bem específica, em que o fazer filosófico, seja ele ensinar ou refletir, não deve imitar a dizer o que disse um filósofo, mas dizer o que ele necessariamente não pôs à exposição, o que ele não dizia, mas que está presente naquilo que diz.

É uma forma de se fazer filosofia na qual consiste em fazer-se atividade criadora, e não apenas reprodutora. Porque para Deleuze coincide com a história da criação conceitual e esta pode ser entendida como a história dos acontecimentos num plano de imanência, “enquanto pensamento da experiência, ou o que vem a dar no mesmo, enquanto pensamento da imanência (FOUCAULT, 1984, p. 69). Assim, não se pode reduzir a filosofia a sua própria história, porque a filosofia não cessa de se arrancar dessa história para criar novos conceitos, que recaem na história, mas não provêm dela. Sem a história, o devir permaneceria indeterminado, incondicionado, mas o devir não é histórico.

Portanto, para fazer filosofia, cinde-se de criar novos conceitos em função dos problemas que se colocam hoje, atualizados e imanentes, eis aí sua característica inultrapassável, para Deleuze, a “filosofia só teve, sempre, uma função” de criar e recriar novos conceitos (DELEUZE; PARNET, 2001, p. 36).

ABSTRACT: The focus of this research is from the problematization, the conceptions of philosophy instruction from High School Philosophy teachers. Bibliographic studies highlight the characteristics of innatist, behaviorist, constructivist, historical, and cultural learning concepts. Additionally, there is a brief reflection and connection of Gilles Deleuze's conception of the meaning of philosophy, especially in regards to its relationship to the production of concept, general history, and philosophy itself. At the same time, a study was done regarding the Curricular Proposal of Santa Catarina in relation to philosophy. Bibliographic studies were fundamental in analyzing the teachers' learning conceptions which arose from the questionnaire. The data collection took place in March and April of 2014, with the questionnaire applied to 10 teachers of Philosophy in k-12 schools. The resulting data indicates difficulties comparing learning concepts and teaching methodologies, and how to relate them to philosophy.

KEYWORDS: Teaching practices. Philosophy of Education. Teacher training. Deleuze.

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Júnior; Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Ed. 34, 2007.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, G; PARNET, *L'Abécédaire de Gilles Deleuze*. Paris: Editions Montparnasse, 1997. Vídeo. Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, "TV Escola", 2001.
- DELEUZE, Gilles. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Moderna, 2008.
- GALLO, Silvio. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SANTA CATARINA. *Proposta Curricular de Santa Catarina*. Florianópolis: IOESC, 1998.
- SCHÖPKE, Regina. *Por Uma Filosofia da Diferença Gilles Deleuze: o pensador nômade*. Rio de Janeiro, editora Contraponto; Edusp, 2004.
- VIGOTSKI, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad.; Maria da Penha Villa Lobos. São Paulo: Ícone, 2006.

Recebido em: 14/06/2016.

Aprovado em: 30/05/2017.