

APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE MATEMÁTICA: uma política cognitiva em problematização

Marta Elaine de Oliveira¹
Universidade Federal de Juiz de Fora
martaoliveirajff@gmail.com

Resumo:

O presente texto propõe uma discussão acerca da aprendizagem e da produção de conhecimento envolta por uma política de cognição na formação de professores de matemática. Traz um evento que se deu em sala de aula de formação de professores que ensinarão matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental para problematizar a noção de aprendizagem e compor com a noção de aprendizagem inventiva. A noção de aprendizagem inventiva é utilizada como próxima de Virgínia Kastrup. Essa noção, não inclui apenas invenção de problemas e revela-se, também, como invenção si e do mundo. Trata-se de compreender a aprendizagem como potência de invenção e do novo. Problematiza-se, assim, a produção do conhecimento matemático às condições da invenção na formação docente, a partir de encontros fecundos com Friedrich Nietzsche e Gilles Deleuze.

Palavras-chave: Aprendizagem; Formação; Professor; Matemática.

1. Problematizar a noção de aprendizagem e de conhecimento: que política cognitiva?

Este artigo surge a partir da pesquisa inicial de doutorado, que tem por objetivo discutir a relação existente entre aprendizagem e invenção na formação de professores de matemática, e da problematização da noção de aprendizagem e da produção de conhecimento envolta em uma política de cognição na formação docente.

Pensar a formação enquanto inquietude, desassossego, como uma comichão diante dos processos de enfrentamento no vivido na sala de aula abre uma possibilidade de bifurcar a noção de aprendizagem e de cognição em uma dimensão da aprendizagem inventiva², investigando movimentos de diferenciação na formação de professores.

¹ Professora de Matemática da rede pública da de Juiz de Fora – MG. Doutoranda na Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF). Membro do Grupo de Pesquisa Travessia.

² “Perspectivada pela invenção, a aprendizagem surge como invenção de problemas. Aprender é, então, em seu sentido primordial, ser capaz de problematizar a partir do contato com a matéria fluida, portadora de diferença e que não se confunde com o mundo dos objetos e das formas” (KASTRUP, 2005, p. 1277).

Em

uma certa política de cognição³, a aprendizagem é entendida como um processo de solução de problemas. Tal modo de pensar pedagógico, diz que a aprendizagem é a obtenção de um saber para aquisição de soluções a partir de um problema pré-definido, que são colocados, exclusivamente, por um professor.

Esse modo educacional tem sido sustentado por uma tradição ocidental filosófica que tem por pilar uma matriz platônica de pensamento,

que afirma o aprender como reconhecimento. Em poucas palavras, Platão afirma que o conhecimento é uma função da alma racional. Como esta alma é eterna, ela participa do “mundo das ideias” (que é diferente do mundo material, sensível, cópia imperfeita daquele) e, assim, a alma racional participa das ideias, as conhece, as contem em si (GALLO, 2012, p. 1).

Nessa perspectiva, de reconhecimento platônica, a centralidade está no próprio saber. Deleuze (1988) salienta que a essência da reconhecimento é o modelo. O modelo da reconhecimento coloca-nos ligados às ideias pré-estabelecidas, ao já conhecido e, portanto, reconhecível.

A reconhecimento se define pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido... Ou, como diz Descartes do pedaço de cera, “é o mesmo que vejo, que toco, que imagino e, enfim, é o mesmo que sempre acreditei ter estado no começo”. Sem dúvida, cada faculdade tem seus dados particulares, o sensível, o memorável, o imaginável, o inteligível... e seu estilo particular, seus atos particulares investindo o dado. Mas um objeto é reconhecido quando uma faculdade o visa como idêntico ao de uma outra ou, antes, quando todas as faculdades em conjunto referem seu dado e referem a si mesmas a uma forma de identidade do objeto (DELEUZE, 1988, p. 131).

O que temos, nesse modo de produzir conhecimento, é que o conhecer passa a ser visto com uma representação mental de um sujeito (sujeito cognoscente) sobre um objeto externo. “O sujeito cognoscente, diz Descartes, é o “Eu penso”. O “Eu penso” se concebe por si mesmo. [...] Descartes conclui que, mesmo que não houvesse matéria, haveria, pelo menos, um sujeito pensante” (CHÂTELET, 1994, p. 63). O conhecimento é restrito ao próprio reconhecimento. Cabe a um sujeito ser o detentor deste saber e produzir, em conformidade com o modelo, a aquisição do mesmo. Ou seja, é através do uso concordante de suas faculdades que um sujeito conhece um objeto e que o conhecer se torna: representar. Em

³ “O conceito de política cognitiva busca evidenciar que o conhecer envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, uma atitude, um *ethos*. Sendo assim, o cognitivismo não é apenas um problema teórico, mas um problema político” (KASTRUP, TEDESCO, PASSOS, 2008, p. 12).

outras palavras, a

cognição passa ser reconhecimento a partir de seus modos de reconhecer e de representar.

“Tem-se, pois, a tríade: reconhecimento-representação-reconhecimento. Tomar o objeto como mesmo, acaba por fundar uma Imagem Dogmática do Pensamento à qual tudo o que é representação se refere” (CLARETO, 2013, p. 66).

Nessa política recognitiva, ainda de acordo com Clareto (2013), o aprender, quando submetido às leis da representação, da reconhecimento e do reconhecimento tem um caráter previsível e modelado. A aprendizagem é entendida como a passagem de um estado de não saber para a aquisição de um estado de saber.

O *locus* deste saber privilegiado é a escola. Nesse local-escola uma política cognitiva volta-se para reconhecimento, para produção de conformidades, ou seja, mesmo que a forma seja alterada, ela ainda está submetida à luz das conformidades. A conformidade se instaura no pensamento estabelecendo o certo e o errado. Os questionamentos provenientes desse pensamento estão pautados em uma matriz de possibilidades ponderadas como verdadeiro bom e belo, e definidas previamente e estabelecidas neste local-escola.

Mas como habitar um outro território existencial nos limites da aprendizagem que procure, no sentido deleuziano, “trair-se as potências fixas que querem nos reter, as potências estabelecidas”? (DELEUZE, 1969/1998, p. 60). Em outras palavras, como bifurcar as noções de aprendizagem e de cognição para que seja possível produzir uma torção neste modo de compreender e praticar a aprendizagem? É possível pensar a aprendizagem enquanto fomentadora de possibilidades de invenção, que por invenção entenda-se como superação de tendências recognitivas?

Também, nesse sentido, na sala de aula de matemática, como fugir é criar vida, sair do eixo em um movimento de diferenciação na formação de professores? Como entrar em consonância com linhas de produção de uma aprendizagem inventiva?

Na perspectiva de uma política cognitiva da invenção, Kastrup propõe uma noção de aprendizagem como coengendramento de si e do mundo. Para a autora a aprendizagem deixa de pressupor sujeito e objeto como anteriores e passa a ser a uma possibilidade para fazer a “cognição se diferenciar permanentemente de si mesma, fazê-la bifurcar” (KASTRUP, 2007, p. 224). Desse modo, “o desafio da implementação dessa política é conceber práticas que

viabilizem o

desencadeamento de processos de problematização que não se esgotem ao encontrar uma solução” (KASTRUP, 2005, p. 1281).

Gallo, por sua vez, diz que é preciso “experimentar sensivelmente os problemas, de modo a poder ver engendrado o ato de pensar no próprio pensamento” (2008, p. 129).

Nesse movimento de experimentação e de colocação de problemas, não é possível prever os caminhos que se dão o pensar. Não há como se ter domínio do pensar nem do aprender. Pensa-se, quando se é forçado. Aprende-se, quando se experimenta, de fato, o problema.

O que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo, e nada supõe a filosofia; tudo parte de uma misosofia. Não contemos com o pensamento para fundar a necessidade relativa do que ele pensa; contemos, ao contrário, com a contingência de um encontro com aquilo que força a pensar, a fim de elevar e instalar a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar (DELEUZE, 1988, p. 230).

Nessa perspectiva deleuziana, compreende-se, sobre o pensamento e a sua aprendizagem, que o aprendiz é aquele que inventa não só a partir de problemas, mas o próprio o problema. Portanto, o aprendiz do pensamento é aquele que enfrenta o problema de pensar, mas, contraditoriamente, não se pode pensar senão a partir do problema que o força.

E assim, nessa contingência, nessa imprevisibilidade de garantias do pensar que, também, temos a contingência do aprender.

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender - que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou paidéia que percorre inteiramente todo o indivíduo (um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento). O método é o meio de saber quem regula a colaboração de todas as faculdades (DELEUZE, 1988, p. 159).

Desse modo, é a imprevisibilidade e inventividade que faz da aprendizagem uma possibilidade inventiva.

“Uma política da invenção, é assim uma política aberta da cognição às experiências não-recognitivas e ao devir” (2007, p. 224).

Substituir a

interpretação pela experimentação torna-se um ato de urgência, de vida na formação docente. Lançar-se ao que não se pode prever. Talvez seja esse o novo de que tanto se tenha medo. Compor no e com o imprevisível, no e com o inevitável, produzir uma política cognitiva praticada em sala de aula que não suponha de antemão o que estar por vir.

2. Como o “ensino verdadeiro” por fim se tornou fábula: história de um erro⁴

Uma aula de ensino de matemática, curso de Pedagogia, formação docente se inventa a partir de uma proposta de atividade. Professor e alunos se constituem em territórios frente ao problema de um ensino de matemática.

Uma proposta⁵: um grupo propõe uma atividade-oficina, em uma aula de ensino de matemática, solicita que todos descrevam quais seriam suas ações enquanto professores de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, frente a este problema: 6 – 37. Vozes: “mas vocês não vão explicar o modo correto da gente falar com o aluno?”.

Corpos se desestabilizam. Formação se movimenta. Escritas se materializam⁶:

Diria que a situação em que nos encontramos no momento, na altura do estudo, não se aplicaria à explicação, mas que em outro momento após um estudo sequenciado e mais aprofundado prometeria voltar na questão e propor uma resposta a ele. E sempre que na brincadeira acontecesse isso proporia que o número maior deveria ser o 1º posicionado na operação e o 2º logo abaixo, para que se obtenha um resultado possível (Graduando B, notas de aula, 2015).

Outra materialidade.

Responderia que naquele momento, ele não consegue saber aquele tipo de cálculo, que foge da compreensão dele, já que só aprendeu a situação contrária, com o subtraindo menor que o minuendo, mas que aquela era uma nova forma de cálculo que ele aprenderá futuramente (Graduando JL, notas de aula, 2015).

⁴ Como o “mundo verdadeiro” por fim se tornou fábula. História de um erro (NIETZSCHE, 2014, p. 31).

⁵ A atividade proposta foi desenvolvida em sala de aula da disciplina de Ensino de Matemática, em 2015, pelos graduados do curso de Pedagogia, em Juiz de Fora.

⁶ As notas de aula apresentadas são registros escritos dos graduando do curso de Pedagogia, frente à questão problematizada durante uma atividade de jogo. A questão: quais seriam suas ações enquanto professores de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, frente a este problema: 6 – 37? Nessas notas de aula, os nomes dos graduandos foram substituídos por letras maiúsculas com intuito de ocultar suas identidades.

Dois

mundos: a forma-ensino verdadeira alcançável por um professor-ideal e a forma-ensino verdadeira inalcançável, prometida pelo detentor do saber professor-ideal (pensamentos platônicos povoam a formação de professores que ensinarão matemática).

Um Imperativo: a forma-ensino acredita em um modo de ensinar que se fixa em modelos para atingir a aprendizagem. Ensino obrigatório. Acredita que há uma forma melhor possível para isso. Um ensino útil.

Seus fundamentos creem na forma-ensino por uma maturação, pela existência de pré-requisitos, pela gradualidade e pela evolução: o conhecimento está sempre um passo a frente, em um conteúdo futuro, em um ano posterior, em uma etapa adiante, em um grau a cima, em um mundo transcendente: inalcançável. O que encobre a separação, entre o antes e o depois, entre dois mundos: um Mundo das Ideias e Mundo Aparente pode ser uma folha de papel, um livro, um ano para o outro, etapas de ensino, um método. Algo sempre separa.

Os alunos do 2º ano ainda estão consolidando a noção de acrescentar e retirar unidades, através das operações de soma e subtração. Por isso, eu diria para meus alunos que não se pode tirar 37 de 6 (Graduando JL, Notas de aula, 2015).

A forma-ensino acredita nessa dinâmica gradual, nessa relação do anterior e do posterior, na evolução por pré-requisitos e em modos de introduzir, de aprofundar e de consolidar como mecanismos para obtenção da aprendizagem. A forma-ensino prevê, atualmente, através de seus documentos e da legitimação de uma certa dinâmica para o mesmo, modos de apresentação e de solidificação de uma forma-ensino que visa garantir aprendizagens na idade certa a partir de uma matriz de objetivos⁷.

A forma-ensino pensa o aprender como o que fica, como aquilo que cola na alma, como algo que um sujeito retém diante do exposto por um alguém e que através de sua capacidade intelectual armazena e assimila o que foi transmitido e observado.

⁷ O Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que é um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, oito anos de idade, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores, tem produzido materiais didáticos, incluindo dentre eles os cadernos de formação do professor. Um dos principais eixos dos cadernos de formação específica o que se deve, em seu currículo, Introduzir (I); Aprofundar (A); e Consolidar (C) em cada ano, em consonância a legislação federal. Esses são apresentados através de objetivos que compõem os Direitos de Aprendizagem para cada disciplina.

forma-ensino não para de produzir modelos para garantir, prever e modelar a aprendizagem.

Apresentaria uma situação-problema para o aluno e tentaria explicar a situação, usando um exemplo que faz parte do cotidiano dele. Ex: você quer comprar um brinquedo que custa R\$ 37,00, mas só tem R\$ 6,00. Quanto você ainda precisaria juntar para conseguir comprar o seu brinquedo? (Graduando D, Notas de aula, 2015).

Outra escrita:

Eu mostraria de forma concreta que “tirar” 37 palitos, por exemplo, em 6 é impossível. E eles diriam: está confuso professora (risos), mas essa naquele momento seria minha única saída. Depois pesquisaria e comentaria com a classe, novamente, sobre o ocorrido, caso minha resposta estivesse equivocada (Graduando J, Notas de aula, 2015).

A forma-ensino se confunde com seus próprios fundamentos. Confunde-se com a ideia de retirar e com ideia de completar da subtração. Na busca por utilidade, por concretude, enfim não importa, a forma-ensino quer fazer-se necessária, quer dar sentido a seus fundamentos. Contradiz-se: sua utilidade não é útil. Sua concretude não se concretiza.

A forma-ensino acredita em um modo e em uma resposta certa, através de um preparo de uma a forma-professor.

Vou pesquisar e depois te passo uma resposta mais certinha. Agora se fosse para eu aplicar essa atividade, logo após propô-la aos alunos, eu possivelmente estaria mais preparada (Graduando L, Notas de aula, 2015).

Ainda na escrita.

Falaria que essa operação daria um número negativo, tentaria explicar da melhor forma possível, pois é uma turma de segundo ano ainda (Graduando TM, Notas de aula, 2015).

E outra...

Não tem como realizar uma conta de subtração quando o minuendo é menor que o subtraendo (Graduando R, Notas de aula, 2015).

A forma-ensino apresenta um desvendador do mundo. Acredita em um modo melhor para desvendar mundo. Acredita que um mundo possa ser desvendado. Acredita em um único mundo. Acredita na explicação para que aconteça e garanta a aprendizagem desvendada e advinda do explicador para conhecer esse mundo.

Sobre o que a forma-ensino diz, ou sobre o que ela quer dizer, tem-se uma grande farsa a respeito da aprendizagem - só é possível aprender com a presença do explicador.

A

aprendizagem é tratada como consequência direta de um ensino e isso influencia, enormemente, no modo como se dão as relações entre estes. No entanto, não importa como elas se relacionam: ensino e aprendizagem; ensinoaprendizagem; ensino-aprendizagem; ensino x aprendizagem, as relações são sempre em paridades, produções de causas e efeitos.

Nessa relação, a forma-ensino produz uma forma-aprendizagem: a forma-ensino é gradual, por isso a forma-aprendizagem também é graduação. A forma-aprendizagem tem em seus fundamentos a certeza do inalcançável, do que não se pode atingir, a ideia de que o conhecimento está sempre por vir. Busca-se alcançar algo, mas não se pode. Ele está sempre por vir.

E quando a aprendizagem não condiz com as formas? Quando não responde aos métodos? Responderiam os mantenedores do método e dos mundos: que há falhas no ensino, que este não está obedecendo aos tempos de aprendizagem, que as formas-ensino são cópias mal feitas.

Mas quando a aprendizagem nada tem a ver com ensino?

Um mundo é refutado: Diante da “impossibilidade” da forma-ensino garantir uma aprendizagem, refuta-se sua obrigatoriedade e sua utilidade. Qual é a obrigatoriedade de ensino que não garante a aprendizagem? Qual é a utilidade deste? Não há reação. Com o Mundo Ideal eliminado, cai por terra o Mundo Aparente. Abolimos o Mundo Verdadeiro e o Mundo Aparente. Que mundo restou? Que conhecimento restou? Que aprendizagem restou?

3. Aprendizagem e produção de conhecimento: uma política de cognição de si e do mundo

O modo de invenção do professor, como o professor inventa-se, está relacionado com o agenciamento de forças que o provocam, com a problematização de suas próprias relações, com os enfrentamentos nos quais ele se dispõe, com o estilo criado por ele; enfim, com a maneira na qual o professor se movimenta em territórios diversos, em suas íntimas linhas de fuga.

Nesse movimento, com as considerações de Clareto (2013), temos que o aprender na formação de professores está mais para como um processo de subjetivação do que um

aquisição de conhecimentos para uma finalidade a ser exercida em uma futura sala de aula.

Assim, a aprendizagem não está em consonância com a nobre preocupação do compreender. O compreender está dentro da lógica do esclarecimento, do explicador, do desvendador do mundo, do condutor à.

A compreensão exige um sujeito que através do aperfeiçoamento faz compreender. “Aquele, contudo, que foi explicado investirá em um trabalho de luto: compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe explique” (RANCIÈRE, 2015, p, 25).

Essa forma-aprendizagem, que busca o compreender através de um explicador, move-se na direção do certo, do verdadeiro, da certeza, da crença em formas perfeitas, a fim de contemplar aparências, em busca de suas essências.

Porém, através das considerações de Kastrup (2000), temos que

A aprendizagem não se dá no plano das formas, não se trata de uma relação entre um sujeito e um mundo composto de objetos. Ao contrário, se faz num encontro de diferenças, num plano de diferenciação mútua, onde tem lugar a invenção de si e do mundo. Sujeito e objeto são efeitos, e não pontos de partida ou pólos pré-existentes. Pois o signo se expressa numa matéria, mas não é objetivo; afeta o sujeito, mas não é subjetivo. Sem ser objeto de reconhecimento, força o movimento da subjetividade. Quando somos tocados pelo signo, pela diferença, temos uma experiência de problematização, de invenção do problema. Só a partir daí ocorre a busca de solução e sentido. Ao acaso dos encontros segue-se a necessidade imposta pelo que nos força a pensar. Aprendemos por coação, forçados pelos signos, ao acaso dos encontros (2000, p. 7).

Desse modo, a aprendizagem não pressupõe nem sujeito e nem objeto, faz parte dos efeitos provisórios em movimento dos mesmos. Aprendizagem está no verbo aprender, na medida em que experimenta e atravessa a potência inventiva de se colocar problemas.

Uma aprendizagem na formação de professores de matemática, como uma potência inventiva, torna-se, junto a uma política cognitiva inventiva, uma possibilidade de colocar o próprio pensar à pensar na educação matemática, disparando modos potentes de se produzir no e com o mundo.

Desse modo, pensar a formação de professores que ensinarão matemática a partir do que se entende por aprendizagem inventiva é mover-se em fluxo que pensa o aprender como

sendo, antes

de tudo, “capaz de problematizar, ser sensível às variações materiais que têm lugar em nossa cognição presente” (KASTRUP, 2007, p. 175).

O problema na perspectiva de aprendizagem inventiva: “não é uma forma percebida, não é uma imagem, é antes uma potência de chegar a imagens, mas sem ter em princípio, sua forma exterior e aparente” (KASTRUP, 2007, p. 117).

Com isso uma formação docente ocorre na processualidade do vivido, num campo invadido e composto pelo fluxo da colocação de problemas e na força que irrompe da sala de aulas, seja ela de matemática ou qualquer outra. É no entre da tensão que se dá a suspensão das pretensas formas padronizadas, que se incide a suspeita da infalibilidade de uma forma que vá garantir uma aprendizagem.

É no fluxo da sala de aula que se desabriga do lugar seguro, produz um furo no guarda-sol, para que um pouco de caos possa penetrar. A matemática traça um plano no caos, planos seguros. Pede ordem para protegê-la deste que a ameaça. “Nada é mais doloroso, mais angustiante do que um pensamento que escapa a si mesmo, ideias que fogem, que desaparecem apenas esboçadas, já corroídas pelo esquecimento ou precipitadas em outras, que também não dominamos” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 259,).

Abrigar-se no guarda-sol é, de certo modo, agarrar-se as ideias prontas. Afinal, ninguém quer chegar ao delírio e à loucura. Para isso,

pedimos somente que nossas ideias se encadeiem segundo um mínimo de regras constantes, e a associação de ideias jamais teve outro sentido: fornecer-nos regras protetoras, semelhança, contiguidade, causalidade, que nos permitem colocar um pouco de ordem nas ideias, passar de uma a outra segundo uma ordem do espaço e do tempo, impedindo nossa "fantasia" (o delírio, a loucura) de percorrer o universo no instante, para engendrar nele cavalos alados e dragões de fogo (DELEUZE, 2010, p. 259,).

Uma política recognitiva não dá conta dos fluxos do vivido e do intempestivo. Tenta controlar, abrigar-se no guarda-sol, proteger-se do caos, moldar o ensino para que este chegue à aprendizagem.

E quando uma política recognitiva não moldela, não produz o abrigo seguro e é invadida, através de uma fenda, pelo caos que política cognitiva se pratica? Que tipo de relação se tem com o conhecimento e com a aprendizagem?

No encontro

com o curso de Pedagogia, um ensino de matemática é refutado. Um mundo é colocado em suspensão. A forma-ensino não garante a aprendizagem. Uma política cognitiva praticada se faz a partir dos enfrentamentos aos problemas que são produzidos.

O que acontece? Algo sempre acontece, algo sempre pede passagem, algo sempre produz um furo no grande guarda-sol que nos abriga do caos e dá passagem ao intempestivo: uma política cognitiva se faz em sala de aula de professores que ensinarão matemática, uma aprendizagem atravessa por essa fenda.

Na fenda, aprendizagem deixa de ser aquilo que fica, passa ser aquilo que atravessa, numa política cognitiva praticada em sala de aula de formação de professores que ensinarão matemática.

4. Referências

CHÂTELET, François. **Uma história da razão**. Tradução: Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

CLARETO, Sônia Maria. **Entre maçãs e números: a sala de aula de matemática, políticas cognitivas e educação matemática**. Horizontes, v. 31, n.1, p. 63-70, jan./jun.2013.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido** (1969). Tradução: Luiz Roberto Salinas Fortes. 4 ed. São Paulo: Perspectiva. 1998 (Séries 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 10ª, 15ª, 21ª, 31ª e o apêndice: “Platão e o simulacro”).

_____. **Diferença e repetição**. Tradução: Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é filosofia** Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender.... In: **Anais COEB 2012: Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo Florianópolis**, 2012, p. 01-10.

Disponível em:

<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2013.

_____. O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino da filosofia. In: KOHAN, Walter O. & BORBA, Siomara (org.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 115-339.

KASTRUP,
Virgínia; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Políticas Cognitivas na Formação do Professor e o Problema do Devir-Mestre. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.26, n.93, p.1273-1288, set. /dez. 2005.

_____. Aprendizagem, arte e invenção. In: **Psicologia em Estudo: Educação & Sociedade**. vol. 6, n. 1, p. 17-27, jan. /jun. 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos Ídolos ou Como se filosofa com o martelo*. Tradução: Jorge Luiz Viesenteiner. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*. Tradução: Lilian do Valle. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.