

Mapas conceituais: uma proposta para o ensino de Filosofia no ensino médio

Resumo

Neste artigo, proponho a utilização de mapas conceituais no ensino de Filosofia – disciplina que integra os currículos escolares do ensino médio das escolas do país –, tendo em vista o caráter versátil desse recurso, bem como a íntima relação que há entre Filosofia e conceitos. Para tanto, teço breves considerações acerca da análise conceitual e sua relevância para a Filosofia, além de caracterizar os mapas conceituais, conforme a teoria de Joseph Novak (1932 -). Por fim, para ilustrar e, ao mesmo tempo, corroborar a minha proposta, apresento cinco modelos de mapas conceituais resultantes de minha prática como professora de Filosofia no ensino médio.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Ensino Médio. Análise Conceitual. Mapa Conceitual.

Daiane Cristina Faust

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
daianefaust@hotmail.com

Introdução

No presente artigo, proponho a utilização de um recurso didático já conhecido no campo da educação, porém ainda pouco explorado pelos professores de Filosofia que atuam no ensino médio das escolas do país, a saber, o mapa conceitual. Outrossim, teço breves considerações acerca da análise conceitual e sua relevância para a Filosofia. Tal

esforço se faz pertinente na medida em que procura contribuir para a resolução do problema “como ensinar Filosofia?”. O objetivo específico da proposta em questão é precisamente este: mostrar diferentes possibilidades de aplicação dos mapas conceituais no ensino de Filosofia, a fim de auxiliar os professores no desenvolvimento da prática docente específica e, sobretudo, tornar mais acessíveis os conteúdos da disciplina aos estudantes do ensino médio.

O estudo se torna oportuno por duas razões. A primeira delas é que os mapas conceituais podem ser utilizados não apenas no ensino de Filosofia, mas em qualquer outra disciplina, uma vez que sua função básica é representar graficamente relações conceituais, e conceitos se fazem presentes em todas as áreas do aprendizado. A segunda razão é que este recurso didático vai ao encontro de um objetivo fundamental para o ensino de Filosofia e, de modo geral, para a educação, qual seja, a promoção do pensamento crítico¹. Tendo em vista que um mapa só pode ser compreendido à medida que o estudante se empenha em extrair as proposições resultantes das ligações estabelecidas entre os conceitos, com efeito, podemos afirmar que a apropriação dos mapas conceituais requer esforço intelectual e, mais do que isso, pensamento crítico.

Filosofia no ensino médio

Desde 2008, a presença da Filosofia nos currículos escolares de todas as séries do ensino médio das escolas do país é obrigatória². Quando falamos do ensino de Filosofia na educação básica do Brasil, portanto, estamos tratando de um assunto relativamente novo, já que se passaram menos de dez anos a contar de sua regulamentação³. Dado seu caráter hodierno, muitos professores da área encontram dificuldades com relação à escolha dos métodos e técnicas para lecionar a disciplina. Um agravante para essa

¹ O inciso terceiro do artigo 35 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, aponta como finalidade do ensino médio “o aprimoramento do educando, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

² Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, que altera o artigo 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

³ Há um precedente da Filosofia como disciplina obrigatória nos currículos escolares brasileiros na primeira metade do século passado (XX), no entanto, este tópico não será contemplado no presente trabalho.

situação reside no fato de que a Filosofia não possui um corpo consensual de conhecimentos, diferente de disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa, por exemplo. Devemos compreendê-la como uma disciplina de caráter “naturalmente aberto”, no sentido de que as questões filosóficas nascem a serviço do debate e se expandem através do intercâmbio de perspectivas, num movimento incessante. No entanto, há certa conformidade de opiniões quanto à prática filosófica, em que a investigação por meio da análise conceitual se destaca. Diante dessa convergência, a Filosofia pode ser minimamente definida como “[...] uma atividade crítica que procura resolver problemas de caráter conceitual [...], apresentando teorias sustentadas por argumentos” (MURCHO, 2002, p. 21-22). Além disso, no que tange ao seu ensino, devemos fazer da Filosofia algo instigante, inquisidor, mas nunca impositivo. Qualquer que seja a metodologia adotada ou o recurso didático utilizado, o importante é convocar a atenção do aluno, mas não apenas isso: desenvolver nele a capacidade de análise conceitual é condição necessária para que a natureza aberta da Filosofia seja resguardada.

Conceitos, análise conceitual e Filosofia

Os conceitos são instrumentos de representação daquilo que é mais geral ou comum a vários objetos. Conceituar é conceber; assim, um conceito é algo concebido pela mente, com o intuito de ordenar experiências (ROCHA, 2008). Ao apontar o conceito de um objeto, fazemos referência às diferentes concepções que o circundam, na medida em que estas concepções sejam convergentes (WILSON, 2005). Por exemplo: se um indivíduo “A” diz “cachorro”, enquanto outro indivíduo “B” diz “dog” e um terceiro indivíduo “C” diz “perro”, sabemos que nos três casos o referencial é o mesmo: um animal não-humano, que anda sobre quatro patas, é coberto de pelos, dentre outras características. Portanto, apesar das diferentes perspectivas, há convergência entre “A”, “B” e “C”.

O processo de aquisição de conceitos tem início ainda na infância. Ausubel; Novak; Hanesian (1978) estabelecem uma distinção entre dois tipos principais de aquisição de conceito: *formação* e *assimilação*. Segundo eles, “a formação de conceitos ocorre em

crianças pré-escolares, enquanto que a assimilação é a forma dominante da aquisição de conceitos para crianças numa faixa etária mais elevada, assim como para adolescentes e adultos” (ibid., p. 77). No processo de formação de conceitos, a criança adquire ideias genéricas de modo espontâneo – mas não automático –, fazendo descobertas a partir da própria experiência empírica. Esta espontaneidade diz respeito à vontade da criança em descobrir coisas novas, à sua inclinação para o esclarecimento, o que só é possível através do esforço intelectual, da reflexão. Um exemplo disso é a aquisição do conceito de “casa”: a criança aprende empiricamente que casas são feitas para abrigar pessoas, pois ela mora em uma e observa que o mesmo ocorre com seus avós, amigos, vizinhos, etc. No processo de assimilação, não há a necessidade da experiência empírica concreta, isto é, podemos inferir termos genéricos a partir de conceitos já adquiridos, fazendo uma equivalência dos significados novos e antigos. Como exemplo, podemos tomar o termo “apartamento”, cujo significado pode ser associado ao de “casa”, no sentido de que ambos possuem a mesma finalidade, a saber, servir de moradia às pessoas.

Em Filosofia, “análise conceitual” é uma expressão recorrente. Analisar um conceito é mapear os usos possíveis e efetivos deste conceito. Perguntar sobre conceitos, segundo John Wilson (2005), não é perguntar sobre fatos, tampouco sobre juízos de valor. A análise conceitual tem a ver não com o significado das palavras, mas sim com o uso delas, isto é, com critérios que determinam o uso deste ou daquele termo. Somado a isto, a análise conceitual é o processo de dividir um conceito em partes mais simples para revelar sua estrutura lógica (BLACKBURN, 1997, p. 13).

No trabalho de filósofos como Frege, Russell e Wittgenstein (em sua primeira fase), por exemplo, a análise conceitual é vista como um meio de compreender certas questões tradicionalmente apontadas como problemáticas na Filosofia, o que é bem ilustrado por Blackburn na seguinte passagem:

A análise filosófica proporcionaria uma abordagem científica e objetiva dos problemas tradicionais. Tal como um matemático pode fornecer a definição de uma noção complexa, revelando sua identidade como uma sequência de operações mais simples, também o filósofo deve conseguir identificar a natureza de um conceito complexo em termos de ideias e operações simples que o constituem (ibid. p. 13).

Ademais, a compreensão de conceitos faz-se necessária não apenas para a Filosofia. Em qualquer tentativa de aprendizagem, para que haja assimilação de conteúdo, é imprescindível que o aprendiz se dedique, primeiramente, à apropriação dos conceitos básicos específicos daquela área de estudo (WILSON, 2005). Em matemática, por exemplo, para entender o que são números complexos antes é preciso saber o que é um número.

Tanto a análise conceitual quanto a argumentação, ambas consideradas ferramentas básicas da Filosofia, caracterizam o pensamento crítico. De acordo com John Dewey (1953), pensamento crítico é o estudo criterioso de crenças ou teorias através da análise de seus fundamentos, bem como das conclusões que destes resultam. Diferentemente do que prega o senso comum, o termo “crítico” não se refere a uma dimensão negativa, no sentido de julgar de modo diminutivo. Na verdade, “a essência do pensamento crítico é suspender a formação de juízos; e a essência desta suspensão é provocar uma investigação para determinar a natureza do problema antes de tentar resolvê-lo (ibid., p. 81).

Desidério Murcho (2002), por sua vez, observa que o pensamento crítico lança seu olhar para as ações do cotidiano e sobrevoa os mais variados ambientes, das artes à religião. Nessa direção, a Filosofia surge como “o estudo disciplinado e rigoroso” dos conceitos de beleza, Deus, justiça, entre tantos outros, bem como dos problemas ligados a eles.

Mapas conceituais no ensino de Filosofia

Uma vez que a análise conceitual se mostra imprescindível à Filosofia, devemos nos perguntar: de que maneira ela pode ser mais bem trabalhada no ensino dessa disciplina? Na década de 1970, o pesquisador norte-americano Joseph Novak desenvolveu um importante estudo sobre conceitos, que resultou na “teoria dos mapas conceituais”. Penso que em tal teoria reside uma boa resposta à pergunta anterior.

Vejamos: um mapa conceitual deve ser entendido como um “[...] esquema gráfico utilizado para representar a estrutura básica de partes do conhecimento sistematizado”

(FARIA, 1995, p.1). É constituído basicamente de conceitos, proposições e verbos de ligação. Os critérios de seleção dos itens que devem compor um mapa conceitual estão presentes na “teoria da aprendizagem significativa”, de Ausubel. De acordo com ele, os itens relevantes são “os conceitos e proposições unificadores de uma dada disciplina que tenham maior poder explicativo, inclusividade, possibilidade de generalização e de relacionamento com o conteúdo do assunto daquela disciplina” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1978, p. 139). Desse modo, é recomendável que façamos primeiro uma delimitação do tema a ser representado e listemos os conceitos (ou melhor, as palavras-chave que correspondem a eles) de maior abrangência, isto é, aqueles conceitos mais gerais e inclusivos.

Graficamente falando, os conceitos mais gerais ocupam uma posição superior na rede conceitual, enquanto os conceitos de segunda ordem, isto é, aqueles que estão diretamente subordinados aos primeiros, apresentam um caráter de generalização menor. A disposição dos conceitos no mapa deve, portanto, respeitar uma determinada ordem, conforme o grau de universalidade ou particularidade dos mesmos. Além disso, os conceitos ligam-se por verbos e é fundamental que a ordem das ligações seja indicada por setas, a fim de propiciar uma leitura correta dos elementos (FARIA, 1995). Ademais dessas condições, precisamos escolher um meio para a construção dos mapas, o que não caracteriza um problema, pois um mapa conceitual pode ser estruturado tanto em uma simples folha de papel, quanto numa lousa, ou ainda, com a ajuda de *softwares* próprios, disponíveis para descarga gratuita na internet, como “CmapTools”, por exemplo.

O que faz do mapa conceitual uma ferramenta interessante e, ao mesmo tempo, funcional para a educação é precisamente seu caráter multifacetado. Os mapas conceituais podem assumir diferentes funções didáticas. Faria (ibid.) sugere as seguintes aplicações: mapa como estratégia de apresentação, como estratégia de estudo e como instrumento de avaliação. Também podemos utilizá-lo na revisão de conteúdo ou na comparação dos modos de apreensão do aluno acerca de um determinado tema em diferentes etapas do ensino.

Quando utilizado como estratégia de apresentação de conteúdo, o mapa conceitual deve ser bastante simples, isto é, deve conter um número relativamente

pequeno de conceitos e ligações para que as proposições possam ser compreendidas imediatamente. A disposição dos elementos também é importante, uma vez que ela dita a ordem correta do pensamento para quem observa o esquema.

Quando utilizado como estratégia de estudo, recomenda-se que o mapa conceitual seja precedido de um texto ou apresentação oral. Nesse caso, o mapa funciona como uma espécie de resumo textual, já que para construí-lo é necessário que se faça uma leitura atenta do texto, identificando os conceitos centrais, bem como as relações entre eles estabelecidas. A diferença entre um mapa conceitual enquanto estratégia de estudo e um simples resumo é que o primeiro causa maior impacto visual do que o segundo. Isso acontece porque o *layout* de um mapa é menos “poluído” do que o de um resumo, quer dizer, o mapa concentra apenas os termos centrais do texto – conceitos e verbos de ligação – facilitando, assim, a assimilação e até a memorização dos mesmos, enquanto que o resumo requer frases completas para que possa fazer sentido.

Segundo Faria (ibid., p.23), “os mapas conceituais podem instrumentalizar o sistema de avaliação, dando-lhe mais eficácia, pois focalizam aspectos relativos à estrutura conceitual do conteúdo”. As representações gráficas parecem cumprir um papel avaliativo satisfatório quando integradas ao processo de ensino, isto é, quando utilizadas durante o desenvolvimento dos conteúdos como uma espécie de medidor do progresso do aluno, mas sem ter como finalidade a atribuição de uma nota (ibid.).

Por último, o mapa conceitual pode ser utilizado como instrumento de revisão de conteúdo. Trata-se de uma ferramenta bastante útil, pois os professores podem utilizar um mapa de revisão tanto como preparação para provas/avaliações quanto para introduzir um novo conteúdo que exija a compreensão manifesta de esquemas específicos anteriores.

Para elucidar a teoria, apresento agora cinco modelos de mapas conceituais aplicados à Filosofia. Trata-se de um material utilizado em minha prática docente em uma escola pública da cidade de Porto Alegre, RS, no ano de 2011, com alunos do ensino médio. Os primeiros dois exemplos são compostos por mapas conceituais utilizados como estratégia de apresentação; no terceiro caso, mostro um esquema gráfico adotado

como estratégia de estudo; o quarto exemplo refere-se a um mapa conceitual que serviu de instrumento de avaliação; por fim, exponho um modelo utilizado como instrumento de revisão de conteúdo.

No primeiro exemplo (FIGURA 1), como introdução à Teoria do Conhecimento, destaco os dois elementos básicos constituintes da relação de conhecimento, a saber, os conceitos de “sujeito” e “objeto”. Ao buscar uma aproximação com a linguagem ordinária, estabeleço uma relação destes conceitos centrais com os conceitos correspondentes “homem” e “realidade”. Desta forma, os conceitos de “sujeito” e “objeto” são transpostos em termos simples, presentes no cotidiano, facilitando, assim, a compreensão por parte dos alunos.

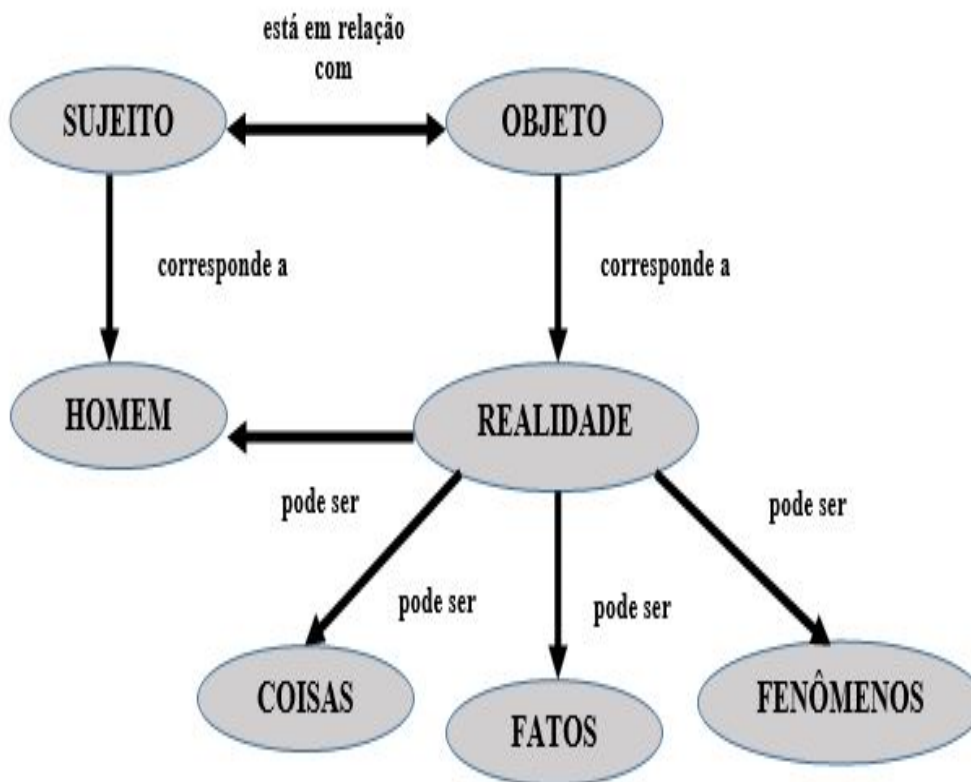


Figura 1 – Mapa conceitual utilizado como estratégia de apresentação dos elementos básicos do conhecimento

Ao destacar a estrutura lógica do mapa em questão, notemos que a linha superior apresenta a relação dos conceitos mais abrangentes, enquanto a segunda introduz os equivalentes. Neste caso, uso a estratégia do mais geral ao mais particular. Já na linha

seguinte, o conceito de “realidade” é analisado mais a fundo, desmembrando-se em outros três novos termos: “coisas”, “fatos” e “fenômenos”. Este ponto pode ainda ser acrescido de uma quarta linha, com a citação de exemplos: o conceito de “coisas” pode ser ligado ao conceito de “cadeira”, “mesa” ou “porta”; o conceito de “fatos” ao conceito de “guerra” ou “eleição presidencial”; o conceito de “fenômenos” ao conceito de “chuva”, “vento”, etc.

No segundo caso (FIGURA 2), os conceitos posicionados no topo do mapa são os mesmos utilizados na representação gráfica anterior: “sujeito” e “objeto”. No centro do mapa são distribuídos os conceitos secundários que, neste caso específico, indicam os diferentes meios de aquisição de conhecimento.



Figura 2 – Mapa conceitual utilizado como estratégia de apresentação dos tipos de conhecimento

Segundo o esquema, o conhecimento pode ser adquirido através dos sentidos, do raciocínio ou pela crença. Estes termos, por sua vez, podem ser ainda mais explicitados se seguidos de exemplos: visão, audição ou tato para o conceito de “sentidos”; análise ou

comparação para o conceito de “raciocínio”; e autoridade para o conceito de “crença”. A última linha introduz os tipos de conhecimento, que variam de acordo com seu fundamento. O objetivo deste esquema é conduzir uma investigação a partir de conceitos mais gerais ligados ao conceito de “conhecimento” para então chegar a uma classificação do mesmo. A partir do mapa, podemos concluir que:

- O conhecimento obtido através dos sentidos chama-se empírico;
- O conhecimento que parte do raciocínio denomina-se lógico;
- O conhecimento baseado na crença é dito conhecimento de fé.

O exemplo a seguir (FIGURA 3) também resultou de uma aula de Teoria do Conhecimento, em que trabalhei o diálogo platônico “Teeteto”. A passagem selecionada apresenta a segunda tentativa de Teeteto, um jovem matemático e discípulo de Sócrates, em definir o que é conhecimento.

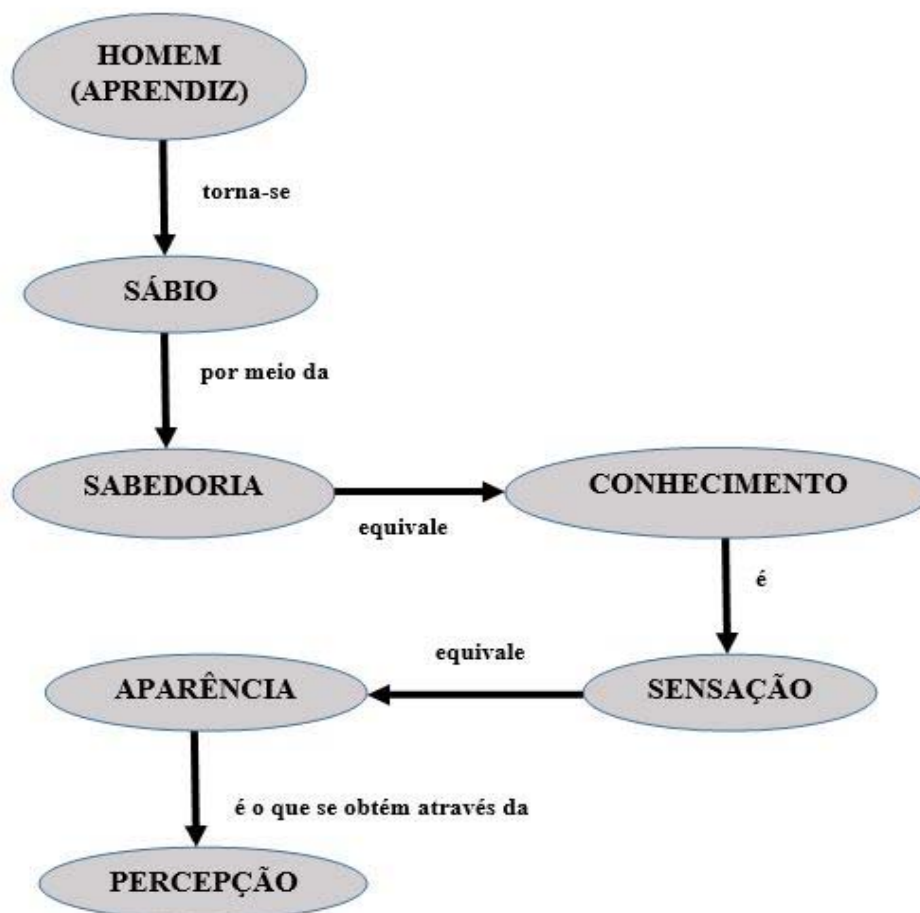


Figura 3 – Mapa conceitual utilizado como estratégia de estudo da segunda definição de conhecimento no diálogo “Teeteto” (PLATÃO, 2007, p. 46 - 58)

Neste caso, foram destacados previamente os conceitos centrais da passagem, a saber, “homem (aprendiz)”, “sábio”, “sabedoria”, “conhecimento”, “sensação”, “aparência” e “percepção”. Coube então aos alunos distribuir os conceitos em um sistema gráfico, respeitando a ordem de aparição dos mesmos e as relações estabelecidas no diálogo. Notemos que os conceitos foram posicionados de cima para baixo, revelando um movimento em direção ao conceito final, isto é, aquele que, no excerto selecionado, segundo Teeteto, definiria o conhecimento: o conceito de “percepção”.

O esquema a seguir (FIGURA 4) foi precedido pela seguinte tarefa: primeiro, entreguei aos alunos uma lista de onze termos com os quais já estavam familiarizados, uma vez que estes haviam aparecido ao longo do período letivo nas aulas de Filosofia Política. Os termos listados foram: “bom”, “controle”, “Estado”, “legitimidade”, “leis”, “mau”, “obediência”, “poder”, “punições”, “regras” e “sujeição”. Solicitei aos estudantes que explicassem cada conceito à luz da discussão político-filosófica anteriormente praticada. Após esta etapa, orientei-os sobre a construção de um mapa conceitual. Expliquei que eles deveriam estabelecer relações conceituais partindo do conceito de “Estado”, que deveria ocupar o topo do esquema, por se tratar do conceito mais inclusivo e geral da lista. Além disso, salientei o cuidado na disposição dos elementos no mapa, para que ficasse clara a subordinação dos conceitos restantes.



Figura 4 - Mapa conceitual utilizado como instrumento de avaliação de conceitos subordinados ao conceito de Estado na Filosofia Política

Neste exemplo, podemos notar um movimento circular, à medida que os conceitos de menor generalização são subordinados ao conceito de Estado, partindo dele e a ele retornando. Ao final, podemos extrair as seguintes proposições:

- a) O Estado impõe leis;
- b) As leis designam regras;
- c) As regras nos condicionam à sujeição;
- d) Se não obedecemos as regras, os resultados são punições;
- e) As punições caracterizam um tipo de controle;
- f) O controle pode ser bom ou mau;
- g) O controle é mau se há abuso de poder;
- h) O controle é bom se exercido com legitimidade;
- i) Poder e legitimidade são características do Estado.

O modelo a seguir (FIGURA 5) foi construído de forma conjunta com os alunos. Para tanto, utilizei apenas o quadro-negro e giz. O conteúdo representado foi a Filosofia Política de Aristóteles e o conceito que serviu como ponto de partida foi “política”.

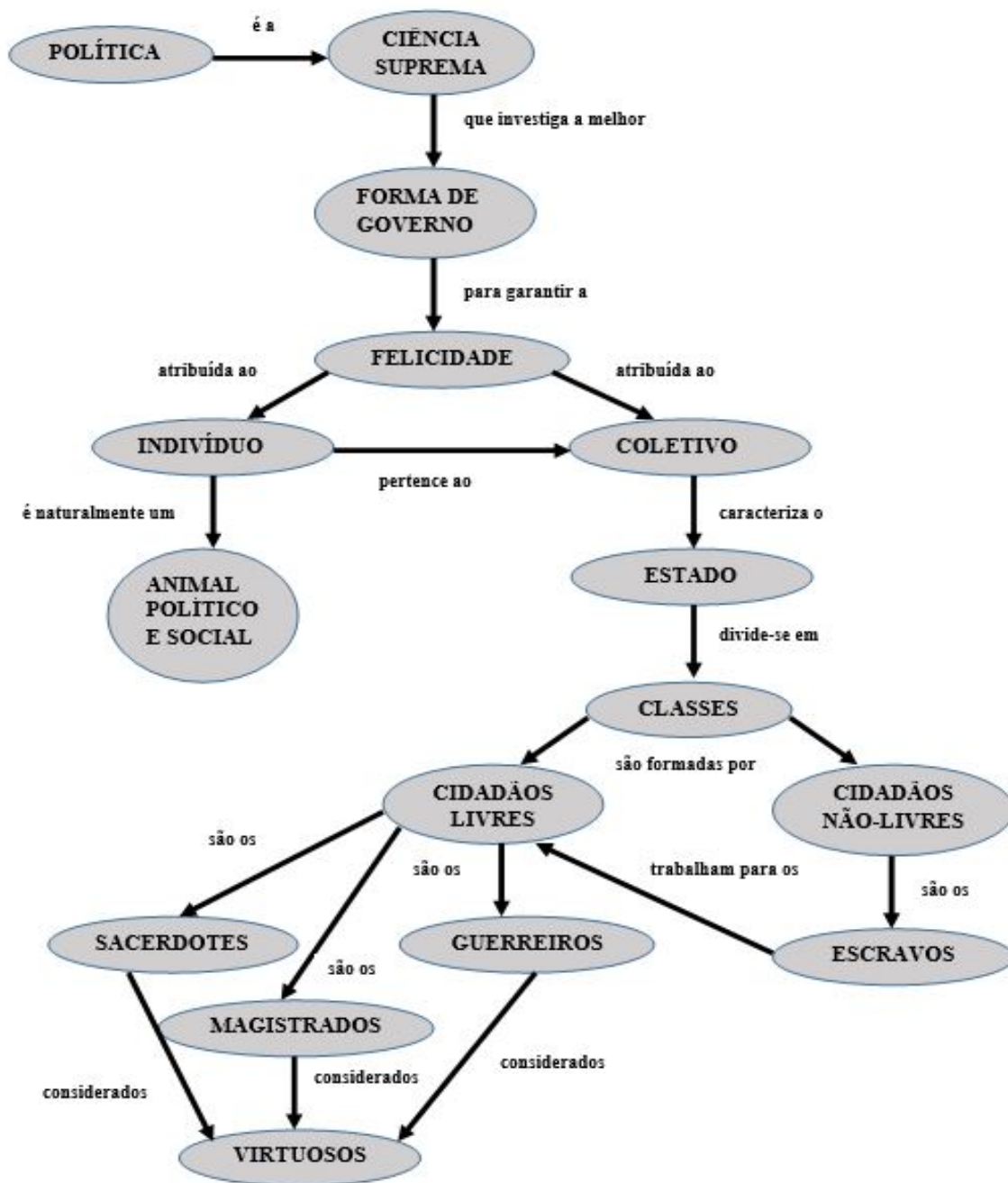


Figura 5 – Mapa conceitual utilizado como instrumento de revisão da Filosofia Política de Aristóteles

Neste caso, distribuí no mapa os conceitos da esquerda para a direita e de cima para baixo, como mostram as setas. Alguns conceitos presentes apresentaram ramificações, dando origem a novas relações conceituais que, em determinados pontos, se ligaram a conceitos de mesmo nível ou superiores. Podemos observar isso em duas ocasiões específicas: a) nas linhas 3 e 4, referentes aos conceitos de “felicidade”,

“indivíduo” e “coletivo”; b) nas linhas 7 e 8, referentes aos conceitos de “cidadão não-livres”, “escravos” e “cidadãos livres”. Vejamos as proposições formadas a partir do esquema:

- a) Política é a ciência suprema que investiga a melhor forma de governo;
- b) A melhor forma de governo é aquela que garante a felicidade tanto do indivíduo quanto do coletivo;
- c) O indivíduo (homem) é naturalmente um animal político e social;
- d) O coletivo (sociedade) é formado por indivíduos (cidadãos);
- e) O coletivo (sociedade) caracteriza o Estado;
- f) O Estado divide-se em classes;
- g) As classes do Estado podem ser formadas por cidadãos livres e não-livres;
- h) Os cidadãos não-livres são os escravos, que trabalham para os cidadãos livres;
- i) Os cidadãos livres podem ser: sacerdotes, magistrados e guerreiros;
- j) Os cidadãos livres são considerados virtuosos.

Conclusão

Como forma de apresentação, os mapas conceituais organizam o tema a ser trabalhado pelo professor, propiciando ao aluno visualizar na totalidade o campo da investigação que será realizada. Isso significa que, enquanto o aluno começa a apropriar-se dos conceitos e elementos que envolvem o tema em questão, ele desenvolve uma competência para relacionar, distinguir, separar e selecionar conceitos, conforme o objetivo estabelecido.

Quando usados como estratégia de estudo, os mapas servem para guiar o foco do estudante durante a leitura de um texto, exigindo dele máxima atenção para os termos centrais, isto é, para os conceitos mais básicos daquele conteúdo. Além disso, para estabelecer as ligações entre os conceitos e explicitá-las no esquema gráfico, o estudante é impelido a reconstruir a linha de raciocínio adotada pelo autor do texto.

Já como instrumento de avaliação, os mapas auxiliam o educador na tarefa de mensurar o desenvolvimento das habilidades de seus alunos, seja no que diz respeito à análise conceitual, assim como no desenvolvimento da argumentação e também com relação à compreensão do conteúdo. É preciso haver coerência nas ligações

estabelecidas entre os conceitos de um mapa, e a coerência resulta do raciocínio lógico, que está por trás da argumentação.

Por último, como instrumento de revisão, o mapa conceitual se mostra um excelente recurso didático tanto para professores quanto para alunos. Para o estudante ele fornece melhores condições de obter sucesso na demonstração de seu conhecimento acerca de dado conteúdo em provas e trabalhos escolares. Para o professor, é um meio mais rápido, prático e eficaz de retomar conteúdos vistos anteriormente junto aos alunos, cujo domínio é necessário para que haja avanço no estudo da disciplina.

Como vimos, o mapa conceitual é um recurso versátil, capaz de assumir diferentes funções no âmbito educacional. Em todos os casos citados, estão envolvidas competências indispensáveis à promoção do pensamento crítico que, por sua vez, integra o quadro de finalidades do ensino médio, conforme a legislação do nosso país. No que concerne ao ensino de Filosofia no ensino médio, especificamente, o uso de mapas conceituais se mostra não apenas em conformidade com as leis que regem a educação brasileira, mas também favorável ao exercício da Filosofia como uma atividade crítica que, ao constituir-se como tal, opera *por* conceitos, enquanto ferramentas de investigação da realidade e *sobre* conceitos, enquanto espaço investigativo.

Referências

ARISTÓTELES. *Política*. Tradução de Mário da Gama Kury. 3ª edição. Brasília: Editora UNB, 1997. 317 p.

AUSUBEL, David P; NOVAK, Joseph D; HANESIAN, Helen. *Psicologia Educacional*. Tradução de Eva Nick et al. 2ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Interamericana Ltda., 1978. 625 p.

BLACKBURN, Simon. *Dicionário Oxford de Filosofia*. Tradução de Desidério Murcho et al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. 437 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

BRASIL. Planalto. Lei 11.684, de 2 de Junho de 2008. *Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.*

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 16 mar. 2014.

DEWEY, John. *Como Pensamos*. Tradução de Godofredo Rangel. 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953. 274 p.

FARIA, Wilson de. *Mapas Conceituais: Aplicações ao Ensino, Currículo e Avaliação*. São Paulo: EPU, 1995. 59 p.

IHMC. *CmapTools*. [Software livre]. Disponível em: <<http://cmap.ihmc.us/>>. Acesso em 16 mar. 2014.

MURCHO, Desidério. *A Natureza da Filosofia e o seu Ensino*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2002. 102 p.

PLATÃO. Teeteto. In: _____. *Diálogos: Teeteto – Sofista – Protágoras*. Tradução de Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2007. p. 46 (145 d) – 58 (152 c).

ROCHA, Ronai Pires da. *Ensino de Filosofia e Currículo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. 208 p.

WILSON, John. *Pensar com conceitos*. Tradução de Waldéa Barcellos. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 166 p.