

## A AVALIAÇÃO DE OBRAS DO COMPONENTE CURRICULAR FILOSOFIA NO PNLD 2018

### The evaluation of submitted works to PNLD 2018 (Philosophy)

#### *La evaluación de las obras componentes del currículo de filosofía en el PNLD 2018*

Gabriele Cornelli<sup>1</sup>

Pedro Gontijo<sup>2</sup>

Rodolfo Lopes<sup>3</sup>

Evaldo Sampaio<sup>4</sup>

---

### Resumo

O presente artigo é fruto de trabalhos e pesquisas conduzidos pela equipe de coordenação do PNLD 2018 (Plano Nacional de Livros Didáticos), a qual se reuniu por duas ocasiões, juntamente com todos os pareceristas, em seminários exclusivamente dedicados ao

---

<sup>1</sup> Doutor em Filosofia, docente do Programa de Pós-Graduação em Metafísica do Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil. <http://orcid.org/0000-0002-5588-7898>. E-mail: [cornelli@unb.br](mailto:cornelli@unb.br)

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Docente do Departamento de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Metafísica do Instituto de Ciências Humanas. Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil. <http://orcid.org/0000-0001-8879-2783>. E-mail: [pgontijo@unb.br](mailto:pgontijo@unb.br)

<sup>3</sup> Doutor em Filosofia, docente do Programa de Pós-Graduação em Metafísica do Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil. <http://orcid.org/0000-0001-9675-4023>

<sup>4</sup> Doutor em Filosofia, docente do Programa de Pós-Graduação em Metafísica do Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília-DF. <http://orcid.org/0000-0002-6641-8843>



projeto. O texto pode, pois, ser dividido em quatro seções, as quais (e cuja divisão) se revelarão suficientemente evidentes para o leitor. Em primeiro lugar, é apresentada uma revisão historiográfica (inédita, tanto quanto sabemos) do ensino de Filosofia no Ocidente, desde as primeiras instituições da Antiguidade até a atualidade, mas com especial enfoque no caso brasileiro. Em segundo lugar, apresentamos uma revisão crítica da legislação mais relevante, sobretudo a vigente, para o processo de seleção dos manuais didáticos a distribuir pelas escolas brasileiras durante o período de vigência do edital, referindo em particular os critérios que nortearam tal seleção. Em terceiro lugar, são referidos alguns dos aspectos mais importantes das obras aprovadas neste edital do PNLD. Finalmente, são abordados alguns aspectos relativos aos desafios que o PNLD terá necessariamente que enfrentar, tendo em conta a conjuntura brasileira atual, nomeadamente os pacotes legislativos mais recentes a propósito do PNLD enquanto tal, mas também do papel da própria Filosofia no ensino obrigatório no nível médio.

**Palavras-chave:** PNLD 2018. Ensino de Filosofia. Manuais didáticos.

## Abstract

This article is the result of the research led by the team of coordinators of PNLD 2018 (Plano Nacional de Livros Didáticos), specially during two seminars that gathered the whole team of referees. The text is divided in four sections. The first one consists on an historical account of the way(s) that Philosophy was taught throughout the western world, from Ancient Greece to the current days (our primary focus was, of course, the Brazilian case). Secondly, we put forth a critical revision of the rules and laws that regulate the public teaching of Philosophy, specially the criteria that guided this selection. In the third place, we highlight the main topics and methods followed by each of the approved works. Finally, we pointed out some issues and challenges that PNLD and the public teaching of Philosophy will have to face in a near future, given the current Brazilian legislation on those subjects.

**Keywords:** PNLD 2018. Teaching Philosophy. Didactic books.

## Resumen

Este artículo es el resultado de los trabajos y de las investigaciones realizadas por el equipo de coordinación del PNLD 2018 (Plan Nacional de Livros Didáticos), que se reunió en dos ocasiones, junto con todos los revisores, en seminarios exclusivamente dedicados al proyecto. El texto puede, pues dividirse en cuatro secciones, que (y cuya división) será lo suficientemente evidente para el lector. En primer lugar, se presenta una revisión historiográfica (inédita, por lo que sabemos) la enseñanza de la Filosofía

en Occidente, de las primeras instituciones de la antigüedad hasta el presente, pero con especial énfasis en el caso de Brasil. En segundo lugar, presentamos una revisión de la legislación pertinente, sobretudo la actual, acerca del proceso de selección de los manuales de enseñanza para distribuir en escuelas brasileñas durante la duración del periodo del edital, refiriéndose en particular a la criterios que guiaron dicha selección. En tercer lugar, se refieren a algunos de los más importantes aspectos de las obras aprobadas en el presente documento del PNLD. Por último, se abordan algunos aspectos relativos a los desafíos el PNLD, que tendrá necesariamente por delante, teniendo en cuenta la actual conjuntura brasileña, en particular las medidas legislativas más recientes en relación al PNLD como tal, sino también del papel de su propia filosofía en la educación obligatoria en el nivel medio.

**Palabras clave:** PNLD 2018. Enseñanza de la filosofía. Manuales didácticos.

---

## Introdução

O presente artigo fornece informações e reflete sobre a mais recente edição do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), precisamente quanto aos seus critérios de avaliação e seleção das obras sugeridas para a área de Filosofia. O PNLD é uma iniciativa do Governo Federal, representado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), em cooperação com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O Edital de Convocação 04/2015 – CGPLI regulamentou o mais recente processo de aquisição de obras didáticas a serem distribuídas nas escolas públicas federais e nas que integram as redes de ensino estaduais, municipais e distrital que aderiram ao PNLD. O objetivo aqui é discutir a relação do livro didático com o ensino de Filosofia no Brasil, bem como fomentar o debate quanto aos seus futuros desenvolvimentos institucionais.

Trata-se da terceira participação do componente curricular Filosofia no âmbito do PNLD, o qual dá continuidade às avaliações pioneiras dos anos 2012 e 2015. Nestas ficaram estabelecidos os primeiros marcos indutores e normativos para os livros didáticos de Filosofia destinados ao Ensino Médio, fruto de um debate que envolveu diversos setores. A

cada nova avaliação, procura-se aprimorar essas diretrizes, bem como revê-las, quando necessário, à luz das particularidades da experiência em sala de aula. Uma vez que o nosso desiderato são os aspectos técnicos e histórico-conceituais pertinentes à avaliação, ressaltamos que as coleções avaliadas não serão discutidas nominalmente.

## 1 O Manual e o ensino da Filosofia

O ensino de Filosofia na Antiguidade se deu, originalmente, em pequenos grupos sem estatuto jurídico oficial, nos quais se entrelaçavam uma certa orientação doutrinal e uma maneira de viver que lhes era correspondente: as “escolas” filosóficas. Tais instituições, bastante distintas dos nossos atuais estabelecimentos educacionais, não conferiam diplomas nem adotavam um currículo preestabelecido. Ocasionalmente, o mestre preparava notas para subsidiar as suas exposições ou alguns dos alunos registrava as ideias discutidas para eventual referência. No entanto, esses textos não possuíam uma função notadamente didática tal como aqueles que hoje utilizamos em nossos cursos (HADOT, 2014, p. 213-217; Cf. NATALI, cap. 2-3, 2013).

Essa condição inicial das confrarias filosóficas começou a mudar quando as autoridades atenienses, já sob domínio romano, no século II a.C., introduziram aulas de Filosofia no ensino oficial da cidade. As lições eram ministradas por algum destacado membro de uma ou outra corrente doutrinal, o qual provavelmente recebia uma gratificação por tal serviço. Esse ensino público e remunerado se difunde para outras cidades, e seu apogeu vem com a fundação, no ano 176 de nossa era, pelo imperador-filósofo Marco Aurélio, de quatro cátedras imperiais referentes às principais escolas da época (platonismo, aristotelismo, epicurismo e estoicismo). Com a proliferação e dispersão de centros educacionais nos quais se podia estudar esta ou aquela doutrina, a preponderância do ensino de Filosofia não mais se dava em associações que mantinham uma relação de continuidade com os seus fundadores. Na ausência da palavra

viva do mestre ou do ambiente no qual esta foi enunciada, o aprendizado das doutrinas se dava sobretudo pela leitura dos registros disponíveis, os quais, aliás, possuíam uma edição no mais das vezes precária (HADOT, 2014, p. 213-217). Para auxiliar a tarefa do professor, surgiram então os primeiros manuais, os quais comentavam e resumiam as teses, a vida e a obra de um filósofo (HADOT, 2014, p. 217-222). Retrospectivamente, esses correspondem aos primeiros materiais didáticos no ensino de Filosofia.

As universidades, não obstante inspiradas nas antigas escolas filosóficas e nas cátedras imperiais, surgiram vários séculos depois da extinção destas, sob os auspícios da Igreja Católica. A participação da Igreja na formação secundária também foi de tal monta que, em meados do século XVIII, a ordem dos jesuítas gerenciava mais de 750 estabelecimentos em vários países, o que os tornava a principal rede escolar do mundo (PACHTLER, 1887, p. 20). Para suprir a falta de traduções de textos clássicos para a língua franca de então, o latim, além da necessidade de se dirimir certas disputas hermenêuticas, deu-se a criação de um tipo específico de manual escolar. Este não visava o esclarecimento de uma ou outra filosofia, porém a sistematização de todo o conhecimento disponível a partir das principais “autoridades”. A composição e o uso desses materiais didáticos seguiram e sedimentaram uma maneira de ensinar por meio de teses que consagrou certa orientação pedagógica: a “escolástica” (FRIEDMAN, 2012, p. 201-206).

Tal era a importância desses compêndios para a formação intelectual dos discentes que René Descartes, que estudara por eles quando aluno de um destacado colégio jesuíta, decidiu, em sua maturidade, resumir as suas principais hipóteses em um manual intitulado *Princípios de Filosofia*, obra que, do ponto de vista editorial, ambicionava se contrapor àqueles materiais didáticos em voga e mesmo a substituí-los (Cf. GAUKROGER, 2002, cap. 2; ARIEW; COTTINGHAM; SORELL, 2008). Todavia, o manual e a pedagogia escolástica se mantiveram preponderantes no ensino formal até meados do século XVIII, quando as reformas educacionais influenciadas pelo movimento iluminista se difundiram nos principais centros da Europa. Tratou-se também de um momento em que a Filosofia, até ali entendida como o

conjunto de todos os saberes, passou a designar progressivamente apenas uma dentre outras áreas do conhecimento ou um tipo de saber transversal.

Um dos momentos cruciais desta modificação do escopo da Filosofia e da laicização de seu ensino se deu na França. Desde 1809, a Filosofia se tornara uma “disciplina” obrigatória no último ano do ensino secundário francês. As aulas seguiam o modelo dos colégios jesuítas, com o uso dos seus manuais, as preleções em latim e a divisão do discurso filosófico em três subáreas: Metafísica, Lógica e Ética. Na década de 1820, surge uma nova geração de professores de índole liberal, cujo mais destacado representante era um jovem docente da Sorbonne, Victor Cousin. Com sua atuação em cargos importantes, como o de “ministro da instrução pública”, Cousin levou adiante um processo de laicização do ensino que, no caso da Filosofia, implicou na criação de um currículo oficial, na abolição das aulas em latim e na introdução de novas disciplinas e autores modernos. Daí que se tenha dito que Cousin fez pelo ensino de Filosofia aquilo que Descartes fez pela própria Filosofia, a saber, separou-o da Teologia (Cf. JANET, 1893, cap. 12).

Para Cousin, o ensino de Filosofia não poderia se restringir a uma única corrente doutrinal, como nas escolas e cátedras imperiais da Antiguidade, nem ser subordinado à Teologia, como nos estabelecimentos confessionais. Ele propôs um currículo pelo qual os alunos deveriam estudar os mais importantes sistemas filosóficos com o objetivo de compreender a própria “racionalidade” que neles supostamente se expressava, e assim consolidou o “ecletismo” como um modelo pedagógico (Cf. COUSIN, 1829, “introduction”). Para dar suporte aos docentes, Cousin escreveu e traduziu livros que contribuíam para uma abordagem histórica das doutrinas filosóficas, priorizando assim uma nova disciplina, a “História da Filosofia” (Cf. JANET, 1893, cap. 14). É de Cousin, por exemplo, uma edição das obras de Descartes e a primeira tradução francesa de todos os diálogos de Platão.

O Brasil não ficou alheio a esses movimentos modernos das ideias pedagógicas. Desde a chegada dos jesuítas em 1541 até à sua expulsão na segunda metade do século XVIII, seguia-se o currículo da ordem ignaciana, o qual depois se institucionalizou na *ratio studiorum* (1599). As disciplinas

“filosóficas” (ainda com aquele sentido clássico e amplo da expressão) constituíam o núcleo da formação escolar. Não obstante os escassos recursos do período colonial e a restrita oferta de vagas, estudava-se aqui sob uma orientação curricular próxima a dos demais colégios da Europa. Quando das reformas pombalinas do ensino secundário (1759) e superior (1771), deu-se um desmonte do modelo jesuíta e um processo de estatização e secularização do magistério. Houve então a contratação de professores, encarregados das “Aulas régias”, ministradas em cadeiras independentes umas das outras. O ensino em instituições confessionais persistiu, sendo inclusive desta época a criação, no convento franciscano de Santo Antônio, no Rio de Janeiro, de um curso de Filosofia e Teologia. Entretanto, este precisava agora também seguir as normas da reforma operada na Faculdade de Coimbra (SAVIANI, 2007, p. 77-114).

O processo de estatização e secularização do ensino manteve-se após a independência. Dado o protagonismo da França nesta iniciativa e a sua influência sobre vários intelectuais brasileiros que estudaram em Paris, inúmeros projetos que tramitaram no parlamento brasileiro pertinentes à nossa “instrução pública” inspiravam-se no modelo das *grandes écoles* e dos liceus franceses (FIGUEIREDO; COWEN, 2005, p. 176). Quanto ao ensino de Filosofia, a partir da década de 1830 houve uma ampla assimilação do ecletismo “espiritualista” de Victor Cousin, de modo que, alguns anos depois, a “escola espiritualista” brasileira já ocupava a maior parte das cátedras de Filosofia dos liceus estaduais e a da instituição de referência, o Colégio Pedro II. Um marco editorial do período é a tradução dos três volumes do *Curso de História da Filosofia Moderna*, de Cousin, por Antônio Pedro de Figueiredo, obra publicada entre 1843-1844, a qual se tornou um guia para os estudos superiores. A produção da época atesta que as principais discussões no campo filosófico se davam sobretudo em cursos de Direito ou Medicina, nos quais confluíam, além do ecletismo espiritualista dominante, o “tradicionalismo” (que pregava o retorno do modelo consagrado pela escolástica) e o positivismo (PAIM, 1999, p. 20-22; 173-208).

Quanto ao ensino secundário, o *Compêndio Elementar de Filosofia* de E. Barbe, que seguia à risca o currículo estabelecido por Cousin para o ensino de Filosofia francês, tornara-se bibliografia obrigatória nas escolas (PAIM, 1999, p. 282-290). Pelos idos dos anos 1880, outro manual eclético é tornado obrigatório em todas as instituições secundárias: o *Tratado Elementar de Filosofia*, de Paul Janet (ibidem, 1999, p. 29). Tais manuais seguiam uma ordenação temática, com referência constante à História da Filosofia, sob o mencionado princípio de que as doutrinas seriam casos exemplares de uma racionalidade comum que se expressaria na progressão das ideias filosóficas. Portanto, em vez do privilégio explícito deste ou daquele conjunto de teses ontoepistemológicas ou éticas, nesses textos vigorava sobretudo uma atitude hermenêutica sobre a própria atividade filosófica e sua história.

Na primeira metade do século XX, a Filosofia, já entendida como uma disciplina autônoma, recebe diferentes níveis de destaque nas reformas educacionais. No Decreto 11.530, em 1915, o ensino de Filosofia torna-se um curso facultativo, com ênfase em “Psicologia”, “Lógica” e “História da Filosofia” (Cf. Art. 166, parágrafo único). Por outro lado, no mesmo documento, a Filosofia do Direito é indicada como disciplina obrigatória para os cursos jurídicos, o que repercute ainda a relevância do debate filosófico desde o século XIX nesta área. Daí que, noutra reforma do ensino secundário, em 1931, o Decreto n. 19.890 regule que no tocante ao chamado “curso complementar”, que equivalia ao nosso atual Ensino Médio, um curso de “História da Filosofia” será obrigatório tão somente para aqueles que prestam exames vestibulares para uma faculdade de Direito. Tal conjuntura se altera com o Decreto-lei n. 4.244, de 1942, que fez o ensino de Filosofia obrigatório no último ano da formação secundária, seguindo assim o modelo da classe terminal de Filosofia francesa. No entanto, com a lei n. 4.024, em 1961, a Filosofia novamente deixa de ser uma disciplina obrigatória.

Em paralelo às vicissitudes do ensino secundário de Filosofia, dá-se também nas primeiras décadas do século XX a estruturação do sistema universitário brasileiro, do qual a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências

e Letras da Universidade de São Paulo e da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil são os marcos referenciais (Cf. CAMPOS, 1954; 2004; FÁVERO, 2010). As cátedras de humanidades de ambas as instituições foram destinadas a docentes estrangeiros que integravam as chamadas “missões francesas”, frutos de uma cooperação internacional com vistas a suprir a carência de formação superior qualificada no País.

Particularmente no caso paulista, os professores franceses que aqui aportaram a partir de 1934 deixaram um legado marcante sobre como estudar e ensinar a Filosofia. Assim como a pedagogia eclética, concedia-se um papel central à História da Filosofia. No entanto, em contraste com a busca pela extração de um discurso racional que seria comum aos sistemas, passou-se a praticar uma leitura dita “estrutural” voltada para a reconstrução da “ordem de razões” ou racionalidade interna de cada doutrina, considerando-as irredutíveis umas às outras. Dessa perspectiva, propôs-se uma pedagogia avessa ao uso generalizado de manuais, valorizando-se um comentário “científico” da bibliografia primária e os cursos monográficos.

Uma vez que a partir de então se fixaram cursos regulares para a formação específica de professores e pesquisadores na área de Filosofia, entende-se que esse período marca a “profissionalização” da atividade filosófica no Brasil e da produção de seu material didático ou de pesquisa. Um ponto de inflexão editorial desta profissionalização se deu com a publicação, na década de 1970, da coleção *Os Pensadores*, que traduzia, total ou parcialmente, obras de influentes filósofos da tradição ocidental. As dezenas de volumes desta coleção representaram o primeiro grande esforço em nossa tradição acadêmica e escolar para disseminar e popularizar a aprendizagem da Filosofia por meio do contato direto com os textos filosóficos. Talvez pela influência pedagógica estrutural francesa, a coleção concentrava-se exclusivamente na tradição filosófica “ocidental”, sem também qualquer referência substancial a filósofas, normalmente pouco prestigiadas no cânone. Desde então, os comentários e as traduções dos grandes autores se difundiram enormemente, embora muitas lacunas até hoje ainda sejam notórias — não temos, por exemplo, uma tradução completa do *corpus*

aristotélico ou cartesiano, assim como outras tradições filosóficas, e a produção de filósofos ainda circulam quase que marginalmente.

Tal abordagem estrutural do estudo filosófico, bem como do uso do material bibliográfico, recebeu ressalvas diversas por parte de alguns de seus mais destacados discípulos. Assim, as limitações advindas de um modelo praticamente “positivo” da leitura de textos, o qual apregoava uma neutralidade axiológica quanto às doutrinas e o conseqüente distanciamento do estudante acerca de seu conteúdo, foram escandidas e criticadas em *Um Departamento Francês de Ultramar* (Cf. ATANTES, 1994). Já o professor Oswaldo Porchat, talvez o mais importante difusor da abordagem estruturalista no Brasil, sempre se manteve fiel a esta como uma pedagogia básica e hermenêutica do texto filosófico. Porchat elaborou uma cuidadosa autocrítica visando mitigar certo constrangimento ao “pensamento independente” que este implicava (Cf. PORCHAT, 1999). Ele próprio, extraindo as conseqüências teóricas do modelo estrutural, no caso, o insuperável “conflito das filosofias” dada a incapacidade de se decidir quanto à verdade de seus discursos, adotou uma posição “neopirrônica” (Cf. e.g., PORCHAT, 2017). Assim, caso aceitemos a mais que plausível hipótese de Porchat de que a “Filosofia da História da Filosofia” subjacente ao estruturalismo é o ceticismo, podemos inferir que esse, mesmo que implicitamente, foi um marco regulador da nossa pedagogia filosófica contemporânea, assim como o espiritualismo guiou o ecletismo do século XIX. O que se sobressai em ambos os casos é a decisiva influência da tradição francesa.

Data também dos anos 1970 a estruturação do sistema de pós-graduação nacional, com o suporte das agências de fomento, como a CAPES e o CNPQ, para a formação de quadros no exterior. Uma primeira conseqüência dessa internacionalização da formação docente foi a retomada ou inclusão de outros modelos doutrinários e didáticos, como o alemão e o anglo-saxão, mesmo que, por vezes, sob as lentes do sempiterno modelo francês. Aliás, mostrou-se recentemente que a influência da abordagem humanista alemã esteve presente desde a constituição das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras em São Paulo e no Rio de Janeiro (Cf. PAULA,

2002). Dada a convergência gradual dessas diferentes linhas pedagógicas e teóricas, às quais poderíamos ainda adicionar o ensino “sistemático” comum aos cursos vinculados à Igreja, que se manteve ativo e influente, a filosofia “profissional” desenvolvida no Brasil chegou ao século XXI com uma diversidade e organização acadêmica sem precedentes em nossa história. Em primeiro lugar, consolidou-se e ampliou-se a Pós-Graduação em Filosofia em todo o país. Houve a criação de 24 novos mestrados (140% de crescimento) e 15 novos doutorados (200% de crescimento) de 1998 a 2014. No rastro da consolidação e ampliação dos cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em Filosofia, ampliou-se a oferta de cursos *lato sensu* (especialização) em Ensino de Filosofia no Ensino Médio em diferentes instituições de Ensino Superior, respondendo a uma demanda crescente por qualificação tanto de docentes licenciados em Filosofia quanto de docentes que atuam no ensino de Filosofia, mas não possuem a Licenciatura na área. Nesse sentido, um passo importante se deu em 2017, quando se iniciou o Mestrado Profissionalizante em Filosofia (PROF-FILO), o qual já está presente em 17 instituições de ensino superior. As consequências dessas iniciativas serão sentidas em breve tanto no ensino quanto na produção de material didático de Filosofia.

Após um longo período fora dos currículos, a Filosofia retornou ao Ensino Médio de forma lenta e gradual. Em 2001, um veto presidencial impediu que a Filosofia e a Sociologia fossem incluídas como disciplinas obrigatórias nos currículos. Em 2004 o ensino de Filosofia já estava presente em diversos estados brasileiros a partir de decisões tomadas nas próprias unidades da federação (KOHAN, 2004). Em 2006, uma resolução do Conselho Federal de Educação definiu a obrigatoriedade do Ensino de Filosofia no Ensino Médio para todo o território nacional. No entanto, como esta resolução não tinha força de lei, nem todos os estados a implementaram. Somente em 2008, com a promulgação da Lei n. 11.684/08, que alterava o art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), inclui-se a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio, oficializando-se nacionalmente iniciativas que

já estavam presentes em 17 unidades da Federação, as quais ofertavam o ensino de Filosofia por meio de legislações estaduais.

A inclusão da Filosofia no PNLD a partir de 2012 representa, do ponto de vista pedagógico e acadêmico, uma consequência e um coroamento do processo aqui descrito esquematicamente em suas principais linhas. Dadas as dimensões continentais do Brasil, trata-se do maior processo de avaliação, aquisição e distribuição de material didático em Filosofia do mundo. Diante da diversidade de tendências didáticas e doutrinárias, bem como das venturas e desventuras da Filosofia em nosso processo educacional e cultural, o PNLD 2018 registra um movimento decisivo desse itinerário. No que se segue, passaremos então a discutir os princípios e os critérios que guiaram a avaliação das coleções.

### **Princípios e critérios de avaliação das coleções**

A primeira etapa de seleção do PNLD 2018 consistiu em uma “triagem” para verificar se os atributos físicos, editoriais e documentais das obras atendiam às exigências do edital. Em seguida, foi feita uma “pré-análise” com o objetivo de examinar a conformidade da documentação apresentada pelos editores em relação às suas respectivas coleções. As obras sancionadas nessas avaliações técnicas preliminares foram então submetidas à “avaliação pedagógica”, etapa que seguiu princípios e normas comuns a todas as áreas, acrescidas de itens específicos para cada componente curricular.

Para a avaliação pedagógica, fez-se uma seleção pública dentre as propostas inscritas por equipes de trabalho sediadas em instituições públicas de ensino superior. Coube à equipe selecionada a coordenação da avaliação pedagógica, com a participação de avaliadores convidados ou convocados, entre professores doutores que atuam tanto no ensino superior quanto no ensino médio.

A avaliação pedagógica contou assim com a participação de uma grande equipe de especialistas:

- 1 Membro da Comissão Técnica do MEC, que teve a responsabilidade de supervisionar todo o processo de avaliação pedagógica.
- Uma equipe de Coordenação Institucional formada por três pessoas, sendo 1 (um) coordenador institucional, responsável pela coordenação administrativa do processo de avaliação do PNLD na instituição, 1 (uma) revisora de linguagem e 1 (um) técnico de apoio pedagógico-administrativo.
- Uma Coordenação Pedagógica formada por 1 (um) coordenador pedagógico, 1 (um) coordenador adjunto, 1 (um) assessor, responsável pelo apoio pedagógico ao processo avaliativo e 1 (um) leitor crítico.
- Uma equipe de avaliadores constituída 50% por especialistas convidados pela universidade que coordenou a avaliação pedagógica e 50% selecionados dentre um grupo sorteado a partir do Banco de Avaliadores da SEB/MEC. A equipe de avaliadores foi validada pela Comissão Técnica e atuou no sistema duplo-cego na avaliação das obras. Na composição da equipe e das duplas, procurou-se garantir uma diversidade de formação, de região e de gênero.

Os princípios gerais e os critérios da avaliação pedagógica pautaram-se pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n. 9.394/96), a qual, em seu artigo 35, estabelece que as finalidades do ensino médio são:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Por tais princípios, está patente que a função da escola é contribuir na formação do estudante para a vida, promovendo a sua emancipação e autonomia. A ideia reguladora é, portanto, tal como prescrito no artigo 12 da Resolução CNE/CEB n. 2, de 30/1/2012, que ao final do ensino médio os estudantes tenham domínio das linguagens e dos princípios científicos e tecnológicos do mundo moderno. Disso decorre que os livros didáticos devem levar em consideração as circunstâncias históricas, sociais e existenciais do jovem e da jovem estudante, de modo a priorizar os recursos colocados ao alcance deles para melhor agir e refletir no mundo contemporâneo.

Como tais objetivos mobilizam e articulam diversos campos do conhecimento, segue-se a relevância de uma abordagem que estimule o tratamento interdisciplinar dos objetos de ensino e aprendizagem, de tal modo que o estudante seja estimulado a integrar, instrumental e reflexivamente, os conteúdos e as atividades escolares em sua própria vivência. A interdisciplinaridade não significa aqui a dissolução dos limites de uma ou outra disciplina, mas sim uma tentativa consciente de elaborar um currículo no qual a diferença conceitual ou metodológica não implique isolamento disciplinar. A integração dos saberes corrobora o previsto no artigo 13 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB n. 2, de 30/1/2012), segundo o qual “as propostas curriculares deverão contemplar: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, entendidos como dimensões da vida em sociedade e como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador; a sustentabilidade socioambiental como meta universal”.

O livro didático para o ensino médio deve, desse modo, converter-se em um referencial para a estruturação do ensino e em uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento do processo educativo, combinando as dimensões da ciência, da cultura, do trabalho e da tecnologia no currículo dessa etapa da educação básica. O PNLD 2018 estabeleceu critérios de avaliação para as coleções inscritas, os quais visavam atender concretamente aos princípios gerais definidos. Esses princípios gerais foram organizados em duas cláusulas: (a) a obediência “à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio” – neste caso, à Constituição Federal e às Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96) e suas legislações complementares; (b) a “observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano”, não deixando qualquer margem para a veiculação de estereótipos e preconceitos, a doutrinação religiosa e a promoção de marcas, produtos ou serviços comerciais.

O trabalho de avaliação pedagógica propriamente dito passou por elaborar uma descrição da obra, tanto do Livro do Aluno, quanto do Manual do Professor, por registrar falhas pontuais das obras e por analisar 49 questões que foram agrupadas em cinco aspectos, correspondendo aos diversos critérios previstos no Anexo III do Edital de Convocação 4/2015 – CGPLI.

Análise de aspectos gerais de adequação à legislação e aos princípios éticos da cidadania:

- 1) A obra respeita a legislação, as diretrizes e as normas oficiais relativas ao ensino médio (Constituição, LDB, ECA, DCNEM, Resoluções e Pareceres do CNE)?
- 2) A obra respeita os princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano, não veiculando estereótipos e preconceitos de natureza socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos, não veiculando mensagens publicitárias ou difundindo marcas, produtos ou

serviços comerciais em seu conteúdo e não apresentando qualquer forma de doutrinação religiosa, política ou ideológica, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público?

### **Análise geral da proposta metodológica e pedagógica:**

3) A obra explicita suas opções teórico-metodológicas e apresenta coerência entre essas opções e o conjunto de textos propostos?

4) Os conteúdos e as atividades da obra permitem a efetivação autônoma e suficiente da sua proposta pedagógica?

5) O conjunto de atividades e exercícios propostos são coerentes com as opções teórico-metodológicas?

6) A obra é organizada de modo a possibilitar uma progressão em direção a aprendizagens de maior profundidade e/ou complexidade?

7) O conteúdo e a abordagem da obra favorecem o desenvolvimento autônomo e crítico, no que diz respeito aos objetos de ensino-aprendizagem propostos, e contribuem para a apreensão das relações que se estabelecem entre estes e suas funções socioculturais?

8) A obra apresenta e utiliza (em textos, exercícios, atividades, ilustrações e/ou imagens) de modo correto, contextualizado e atualizado, conceitos, princípios, informações e procedimentos?

9) A obra articula os conteúdos da disciplina com sua área de conhecimento, estabelecendo conexões com as demais áreas e com a realidade?

10) A obra propõe atividades que articulem diferentes disciplinas, aprofundando as possibilidades de abordagem e compreensão de questões relevantes para o alunado do ensino médio?

## **Análise geral dos aspectos editoriais da obra:**

- 11) A estrutura editorial e o projeto visual da obra são de organização clara, coerente, funcional e adequada à proposta didático-pedagógica da obra?
- 12) A obra apresenta legibilidade gráfica adequada para o nível de escolaridade visado, do ponto de vista do desenho e do tamanho das letras; do espaçamento entre letras, palavras e linhas; do formato, dimensões e disposição dos textos na página? A impressão do verso da página não prejudica a legibilidade?
- 13) O texto principal é apresentado na cor preta e os títulos e subtítulos são claramente hierarquizados por meio de recursos gráficos compatíveis?
- 14) A obra apresenta referências bibliográficas e indicação de leituras complementares?
- 15) A obra apresenta sumário refletindo claramente a organização dos conteúdos e atividades propostos, permitindo a rápida localização das informações, de modo que esses possam ser acessados tanto pelo índice de referência quanto pelos ícones das páginas onde são referidos?
- 16) As ilustrações presentes na obra são claras, precisas, pertinentes e adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas e às estratégias pedagógicas da obra?
- 17) As ilustrações retratam adequadamente a diversidade étnica da população brasileira e a pluralidade social e cultural do país?
- 18) As ilustrações estão acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação da localização dos acervos e/ou das fontes de onde foram reproduzidas?
- 19) As ilustrações e/ou imagens de caráter científico respeitam as proporções entre os objetos e/ou seres representados, ou ao menos legendam os casos com eventuais desproporções e, no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço,

apresentam legendas, escalas, coordenadas e orientações em conformidade com as convenções cartográficas?

20) Os gráficos e as tabelas apresentam títulos, fontes e datas?

### **Análise específica da proposta de ensino de Filosofia:**

21) A obra explicita a multiplicidade do debate filosófico e oferece uma orientação filosófica geral e não a perspectiva de uma única “escola filosófica”?

22) A obra garante que a tomada de posição, elemento central da atividade filosófica, não se oponha ao papel formador do ensino de Filosofia e que essa se apresente como prática crítica, constituída em meio à avaliação de diferentes perspectivas e não como atividade doutrinária ou proselitista?

23) A obra possibilita múltiplas abordagens, explicitando a pluralidade por meio da qual a Filosofia se apresenta e garante ao docente e aos discentes o exercício do debate e a consolidação autônoma de posições em meio a um diálogo plural, inclusive nos debates sobre ética?

24) A obra estimula o desenvolvimento da criatividade, da curiosidade, da experiência de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema e da disposição para procurar e aceitar críticas?

25) A obra explicita a identidade da Filosofia e dos elementos característicos dessa forma de debate e investigação não apenas como uma formulação conceitual isolada, mas ao longo de todo o debate e por meio das atividades propostas pela obra?

26) A obra garante uma sólida formação em História da Filosofia e o conhecimento dos textos e problemas herdados dessa tradição e, por meio dessa, a capacidade de debater temas contemporâneos, de leitura da realidade, de diálogo com as ciências e as artes, de refletir sobre a realidade e transmitir o

legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente?

27) A obra apresenta a História da Filosofia, os textos por meio dos quais se apresenta e o contexto de sua produção e de suas leituras, como elemento indispensável ao tratamento adequado de questões filosóficas?

28) A obra explicita a singularidade da relação da Filosofia com sua história e a própria pluralidade de abordagens e construções dessa historiografia?

29) A obra coloca em debate a forma por meio da qual a referência à tradição se desdobra em interpretação do presente e em reflexão criativa e inovadora?

30) A obra estimula o contato direto com textos filosóficos e com a prática de leitura que lhe é específica, bem como com a leitura filosófica de textos não filosóficos, por meio de roteiros de leitura, citações comentadas, exercícios de síntese e outros instrumentos tradicionais da abordagem filosófica aos textos?

31) A obra explicita a interlocução permanente da Filosofia com outros saberes (não apenas com a área de humanidades, mas também com as demais ciências e as artes), de forma a possibilitar um debate interdisciplinar e um entendimento da relação do discurso filosófico com essas diferentes áreas?

32) A obra explicita os meios pelos quais a investigação filosófica dialoga com a experiência contemporânea e com a sociedade em que se coloca, e como isso se desdobra na capacidade de debater sobre problemas relevantes nesse contexto e de construir alternativas para as questões daí advindas?

33) A obra apresenta a Filosofia não como um conjunto sem sentido de opiniões, mas como conhecimentos vivos e adquiridos como apoio para a vida?

34) A obra apresenta o debate plural e o contato com uma longa tradição de temas, argumentos e problemas como um estímulo para o aluno no desenvolvimento de competências comunicativas ligadas à argumentação e, por meio dessas, o encoraja ao exercício da autonomia intelectual e, por conseguinte, da cidadania, sem deixar de explicitar a complexidade dos problemas associados a esses conceitos?

35) A obra apresenta precisão histórica e conceitual nos temas propostos, bem como cuidado na indicação de fontes e na utilização de traduções?

36) A obra oferece uma pluralidade de alternativas para sua utilização pelo professor, possibilitando sua autonomia na ordenação dos conteúdos e estimulando o debate sobre as diversas possibilidades de percurso que se pode construir?

37) A obra articula uma proposta ao mesmo tempo temática e problemática, com uma perspectiva histórica, para que temas e história da Filosofia caminhem juntos para a construção da autonomia do fazer filosófico do aluno e do professor?

### **Análise específica do manual do professor:**

38) O Manual do Professor explicita os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam sua proposta didático-pedagógica?

39) O Manual do Professor explicita as estratégias a serem utilizadas para possibilitar uma progressão em direção a aprendizagens de maior profundidade e/ou complexidade?

40) O Manual do Professor explicita a perspectiva interdisciplinar explorada pela obra, bem como indica formas individuais e coletivas de planejar, desenvolver e avaliar projetos interdisciplinares?

- 41) O Manual do Professor descreve a organização geral da obra (estruturação interna)?
- 42) O Manual do Professor apresenta o uso adequado da obra, inclusive no que se refere às estratégias e aos recursos de ensino a serem empregados, orientando seu uso didático?
- 43) O Manual do Professor indica as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, oferecendo orientação teórico-metodológica e formas de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outros componentes curriculares e áreas do conhecimento?
- 44) O Manual do Professor discute diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem?
- 45) O Manual do Professor propicia a reflexão sobre a prática docente, favorecendo sua análise por parte do professor e sua interação com os demais profissionais da escola?
- 46) O Manual do Professor apresenta textos de aprofundamento e propostas de atividades complementares as do Livro do Aluno?
- 47) O Manual do Professor oferece indicações bibliográficas complementares para a instrumentalização das propostas a serem levadas à sala de aula e para qualificação do trabalho docente?
- 48) O Manual do Professor apresenta o debate de temas propostos a partir de diferentes alternativas de percurso e se constitui, ao mesmo tempo, como texto-base para o desenvolvimento da autoconsciência do trabalho do professor, confrontando suas possíveis escolhas didáticas e sugerindo caminhos alternativos?
- 49) O Manual do Professor oferece ao professor elementos para a reflexão sobre suas práticas pedagógicas, bem como sobre a apresentação dos temas da Filosofia no contexto em que ela se situa?

## Considerações gerais sobre as coleções aprovadas

A diversidade metodológica presente nas coleções aprovadas expressa que diferentes abordagens podem orientar atividades condizentes com a autonomia dos estudantes, a fim de que se apropriem não apenas dos conteúdos da disciplina, mas também e sobretudo do próprio modo de praticar a Filosofia. Entre os vários modos próprios de apresentar a Filosofia e o filosofar presentes em cada uma das obras aprovadas, predomina uma orientação teórico-metodológica temática associada à presença da História da Filosofia. As obras evidenciam assim a multiplicidade do debate filosófico, fazendo referência às várias perspectivas construídas ao longo da tradição filosófica. Esta apresentação da diversidade na tradição filosófica é fortemente expressa na diversidade de textos da tradição incluídos em cada uma das obras apresentadas, seja em meio ao desenvolvimento do conteúdo, seja em atividades, exercícios e no Manual do Professor.

A estruturação das obras é marcada pela ênfase em uma clara segmentação em grandes e pequenas unidades (partes, capítulos, seções, etc.), a fim de permitir uma flexibilidade no uso dos livros. Essa flexibilidade deixa a cargo dos(as) professores(as) construir itinerários próprios, ordenando a sequência dos estudos conforme necessidades específicas do trabalho pedagógico na escola, sem a necessidade de seguir a ordem como os temas são apresentados em cada obra. O fato de cada coleção possuir apenas um volume para os três anos também facilita a organização didática específica mais autônoma dos conteúdos a serem estudados.

As perspectivas filosóficas dos autores e das autoras percorrem as obras, diferenciando-se na seleção temática, na escolha dos textos da tradição, na forma de distribuir internamente seções e capítulos, em alguns conceitos que são mais evidenciados e até na prevalência de alguns tipos de atividades propostas. Não obstante, as filiações filosóficas e pedagógicas de cada coleção se fazem sem proselitismo, com respeito às demais posições. Assim, a possibilidade de escolher um material didático que mais se adequa a determinada posição filosófica é parte da riqueza nas obras selecionadas.

Há que se notar em todas as coleções uma preocupação constante com o uso de uma linguagem adequada ao contexto escolar, sem com isso, mais uma vez, impor qualquer uniformidade que anulasse as particularidades do modo como cada obra procurou garantir essa adequação. Em geral, há diversidade nas estratégias comunicativas como o uso de histórias em quadrinhos, imagens contemporâneas, fotos, sugestões de filmes e livros que permitem um acesso ao tema ou a aspectos relacionados a ele que motivam a leitura e o exercício filosófico sem perder o rigor conceitual e argumentativo próprios dos discursos filosóficos. Cabe ao corpo docente escolher aquela obra cujas estratégias pareçam mais se adequar à realidade concreta de seus alunos.

Também é digno de nota o esforço presente nas obras selecionadas em iniciar o estudo de cada tema com situações contextualizadas, com o objetivo de sensibilizar o corpo discente para o tema proposto. Essa característica é importante, pois sugere acertadamente que os temas e as questões filosóficas não são importantes por si, meramente escolares, mas integram ou podem integrar a própria vivência de quem os estuda.

Dada a crescente necessidade de que o material impresso repercute no mundo virtual, o qual faz parte do cotidiano da maioria dos estudantes de ensino médio, todas as obras trazem referências que remetem a sites, blogues, revistas digitais por meio de links ou de QR codes. Todavia, esse aspecto ainda não se constitui em elemento de maior relevância pedagógica na maioria das obras. Aqui temos um desafio importante na produção e no uso de materiais didáticos de Filosofia, algo que o corpo docente poderá ajudar a enriquecer com a sua experiência pedagógica.

As seguidas modificações na legislação educacional brasileira nos últimos anos lançam desafios para todas as áreas do conhecimento, inclusive para a Filosofia. Algumas obras começaram a dedicar um espaço específico para o estudo sobre gênero e Filosofia; estudo importante sobretudo pelo espaço que temas nessa área têm ocupado em polêmicas nos meios de comunicação, discursos e práticas políticas e no cotidiano das escolas. As obras aprovadas no PNLD também podem contribuir para

um resgate da contribuição feminina na tradição filosófica, estimulando os estudantes a pesquisas em cada livro sobre essa presença feminina. Uma maior visibilidade da contribuição das mulheres ao longo da tradição exigirá um trabalho transversal e de complementação de textos.

O § 2º do artigo 26-A incluído na LDB pela Lei n. 11.645, de 2008, prevê que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”. Considerando que esses conteúdos devem estar presentes “em todo o currículo escolar”, as aulas de Filosofia não poderão ficar isentas de enfrentar a questão da importância dessas histórias e culturas para a Filosofia, discutindo-as numa perspectiva filosófica. Assim, para além das eventuais menções a questões relativas às histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas nas coleções, será demandado aos docentes ampliar a pesquisa e produção de materiais necessários para atender adequadamente ao disposto na lei em suas aulas de Filosofia.

A valorização da interdisciplinaridade é característica marcante do conjunto das obras aprovadas. Há eventuais referências a como este ou aquele conteúdo se relaciona com outras áreas do saber, bem como as maneiras pelas quais o pensamento filosófico pode emergir da reflexão sobre temas tipicamente de outras áreas do conhecimento. Desse modo, os livros didáticos de Filosofia aprovados no PNLD 2018 contribuem para pensá-la não exclusivamente como um dos componentes curriculares da área de ciências humanas, tal como é classificada oficialmente, mas também fortemente vinculada e transversal às demais áreas do conhecimento – linguagens, matemática e ciências da natureza. Seu caráter intrinsecamente interdisciplinar permite uma interação e mútua colaboração nos seus objetivos de aprendizagem com diferentes saberes. Nada impede e tudo contribui, por exemplo, para que o tratamento das questões epistemológicas sejam articuladas com conteúdos das ciências da natureza (Biologia, Física e Química), ou que as questões lógicas sejam articuladas com as práticas típicas da matemática e, por fim, que

as questões estéticas sejam tratadas em conjunto com os estudos de história da arte e de teoria literária.

## **Novos (antigos) desafios**

Essa contínua ampliação e diversificação da produção de livros didáticos de Filosofia é o resultado do atual contexto de expansão e profissionalização do ensino e da produção bibliográfica em Filosofia no Brasil. Tal processo nos coloca diante de novas dificuldades e da reorientação de antigas práticas. O caráter interdisciplinar da Filosofia, por exemplo, será ao mesmo tempo uma vantagem e um desafio para a área na nova configuração do Ensino Médio estabelecido na Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a qual altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e promove uma profunda reforma no Ensino Médio. Há a previsão de uma progressiva ampliação da carga horária, agora composta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, a saber: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; Formação técnica e profissional. Como a Filosofia e, por conseguinte, o material didático, se adaptará a um ensino que será tanto (inter)disciplinar quanto transversal? Uma implicação direta desse novo cenário está no futuro da Filosofia nas próximas edições do PNLD, que certamente sofrerá influência relacionada ao espaço que a área e outras disciplinas terão na BNCC e nos itinerários formativos.

A integração das tecnologias de informação e comunicação cada vez mais presentes no cotidiano também representam desafios à prática filosófica, ao ensino de Filosofia e à produção de material didático. Na edição do PNLD de 2015 houve a introdução da avaliação de obras em uma versão multimídia com o uso de Objetos Educacionais Digitais (OED). Pode-se avaliar que a relevância pedagógica dessa produção não foi suficientemente explorada pelas poucas obras que produziram a versão multimídia dos livros didáticos de Filosofia. Poucos livros com tais recursos e pouca diversidade

de OED nos livros produzidos. Conquanto no PNLD de 2018 não houve a previsão de avaliação específica de versões digitais do livro didático, esse desafio continua na agenda e certamente uma política pública do porte do PNLD será um indutor do que se poderá produzir nessa área.

Por fim, a própria qualidade do processo avaliativo de obras também enfrentará desafios com as mudanças implementadas com o Decreto n. 9.099 de julho de 2017, que revoga o Decreto n. 7.084 de janeiro de 2010. A prática de avaliação que foi implantada desde a década de 1990 e aprofundada nos governos seguintes favoreceram até aqui a qualidade da avaliação. A seleção, por meio de edital, de uma universidade para coordenar o processo e, sob sua coordenação, a escolha dos docentes do ensino superior das universidades públicas e das redes de educação básica públicas imprimia uma transparência e inclusão no processo. Entretanto, a não previsão deste procedimento no decreto deixa dúvidas sobre os processos futuros.

## Referências

ARANTES, Paulo. **Um departamento francês de ultramar**. São Paulo: Paz & Terra, 1994.

ARIEW, Roger; COTTINGHAM, John; SORELL, Tom. **Descartes's Meditations Background Source Materials**. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2008. <https://doi.org/10.1086/384772>

BRASIL, Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 2 jun. 2017.

CAMPOS, Ernesto. **História da Universidade de São Paulo**. Edição fac-similar. São Paulo: Unesp, 2004. <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8235.v65iop165-192>

CARVALHO, M. Notas a lápis sobre a pesquisa em filosofia no Brasil: expansão, internacionalização e consolidação da pós-graduação em Filosofia in CARVALHO, M.; DOMINGUES, I. **Pesquisa e Pós-Graduação em Filosofia no Brasil** - Debates ANPOF de Políticas Acadêmicas. São Paulo: ANPOF. 2015. p. 103-109. <https://doi.org/10.19177/prppge.v1e22008164-175>

COUSIN, Victor. Introduction. *In*: TENNEMANN, Wilhelm. **Manuel de L'Histoire de La Philosophie**. Tradução: Victor Cousin. Paris: Pichon et Didier, 1829.

DOMAŃSKI, Juliusz. **La Philosophie, Théorie ou Manière de Vivre?** Les Controverses de L'Antiquité à la Renaissance. Fribourg, Paris: Éditions Universitaires de Fribourg: Éditions du CERF, 1996. <https://doi.org/10.1163/24680974-90000390>

FÁVERO, Maria. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FIGUEIREDO, Maria; COWEN, R. Modelos de cursos de formação de professores e mudanças em políticas: um estudo sobre o Brasil". *In*: SCHWARTZMAN, S.; BROOCK, C. (org.). **Os desafios da educação no Brasil**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 2005. p. 175-190. <https://doi.org/10.17771/pucrio.acad.32246>

FRIEDMAN, Russel. Latin Philosophy 1200-1350. *In*: MARENBOOM, John. (ed.). **The Cambridge Companion to Medieval Philosophy**. Oxford: Oxford Univ. Press, 2012. p. 192-219.

GAUKROGER, Stephen. **Descartes's System of Natural Philosophy**. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2002.

HADOT, Pierre. **O que é a Filosofia Antiga?** 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

JANET, Pierre. **Victor Cousin et son Oeuvre**. 3. ed. Paris: Félix Alcan Éditeur, 1893.

[OMITIDO]

NATALI, Carlo. **Aristotle, his Life and School**. Princeton: Princeton Univ. Press, 2013.

PACHTLER, G. M. **Ratio Studiorum et Institutiones Scholasticae Societatis Jesus**. Tomo I. Berlim: 1887.

PAIM, Antônio. **Escola Eclética: estudos complementares à história das ideias filosóficas no Brasil**. 2. ed. Londrina: Edições CEFIL, 1999. 4 v.

PAULA, M. F. C. A influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo Social**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 147-161, 2002. <https://doi.org/10.1590/s0103-20702002000200008>

PORCHAT PEREIRA, Oswaldo. Discurso aos estudantes de Filosofia da USP sobre a pesquisa em Filosofia. **Dissenso**, São Paulo, n. 2, p. 131-139, 1999. <https://doi.org/10.11606/issn.2447-9713.dissenso.1999.105216>

PORCHAT PEREIRA, Oswaldo. Meu Ceticismo. **Discurso**, São Paulo, v. 2, n. 46, 2017. <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.2016.123671>

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.