



Revista Eletrônica de Filosofia  
*Philosophy Eletronic Journal*  
ISSN 1809-8428

São Paulo: Centro de Estudos de Pragmatismo  
Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Disponível em <http://www.pucsp.br/pragmatismo>

Vol. 12, nº. 2, julho-dezembro, 2015, p. 268-281

## O MOVIMENTO *PENDULAR* DA DISCIPLINA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

### Antonio José Romera Valverde

Professor do Departamento de Filosofia da PUC-SP e do Departamento de Fundamentos Sociais e Jurídicos da EAESP-FGV.  
valverde@pucsp.br

### Anderson Alves Esteves

Doutorando em Filosofia pelo PEPG em Filosofia da PUC-SP.  
andersonalvesesteves@uol.com.br

*“As coisas são  
As coisas vêm  
As coisas vão  
As coisas  
Vão e vêm  
Não em vão...”*

*(Oswald de Andrade. “Relógio”. Cântico dos Cânticos para Flauta e Violão)*

**Resumo:** O artigo analisa, inicialmente, o ensino da disciplina Filosofia em relação a aspectos da História do Brasil. Em seguida, trabalha o movimento pendular da disciplina Filosofia – seja pela subtração, seja pela adição – na grade curricular do Ensino Médio (antigo Secundário), calcado na análise das leis 5.692/1971 e 11.683/2008. Após, o artigo avalia o mais recente retorno da Filosofia aos currículos escolares, particularmente, no Estado de São Paulo, e as características assumidas nessa nova fase. Por fim, elenca os problemas candentes de tal retorno sob a forma de dez questões.

**Palavras-chave:** Ensino de Filosofia. Disciplina Filosofia. Ensino Médio. Educação Brasileira. Brasil Contemporâneo.

### **THE PENDULUM MOVEMENT OF PHILOSOPHY IN HIGH SCHOOL**

**Abstract:** *This article aims at analysing, firstly, Philosophy as a subject of teaching in relation to aspects concerning the Brazilian History. Following, it aims to discuss the pendulum movement of the Philosophy course of study – both through its deduction or its addition – as part of the list of subjects within the High School curriculum based upon the analysis of the Laws 5.692/1971 and 11.683/2008. Then, the article evaluates the most recent movement to include Philosophy as course of study within schools curricula, in particular in the case of the State of Sao Paulo, and analyses features gained during this new stage. At the end, it ranks the arising problems derived from such return through the proposal of ten questions.*

**Keywords:** *Teaching of Philosophy. Course of Study Philosophy. High School. Brazilian Education. Contemporary Brazil.*

\* \* \*

## Introdução

Duas leis, a 5.692/1971 e a 11.683/2008, expressam dois momentos diferentes do ensino de Filosofia como disciplina do Ensino Médio, na História recente do Brasil. Ora considerada “subversiva”, ora instrumento pelo qual ocorre a aprendizagem da “cidadania”, a disciplina saiu ou entrou nos currículos escolares conforme se alteraram as correlações de força social e da política do país. Reservas cabem a ambos os momentos e às práticas em relação ao componente curricular Filosofia: ao primeiro momento, vale a advertência de que a Filosofia não é – se considerada isoladamente – a responsável pela mudança do mundo e pela sua “subversão”, tal como anuncia a décima primeira tese de Marx, em *Ad Feuerbach*. Ademais, a existência de filósofos conservadores mostra que a subversão sequer seja sua característica mais relevante. Ao segundo momento, vale a advertência de que não se pode esperar que a Filosofia, sozinha, seja a panaceia para as crises social, política e moral, como se fosse possível o “messianismo filosófico”,<sup>1</sup> que salvará a nação da parca participação de seus cidadãos nas instituições da democracia representativa e fará com que todos coloquem o valor-de-uso adiante do valor-de-troca.

Um breve histórico acerca dos dois momentos contribui para saber o que fazer com uma disciplina que saiu e retornou ao currículo; o porquê dela ter sido subtraída e adicionada expressa o que os setores dominantes esperam de cada concluinte da Educação Básica nas últimas décadas. Mas, “*para nós*”<sup>2</sup> – expressão com a qual Hegel chamava atenção à necessidade de reflexão para se ascender do senso-comum ao saber filosófico –, não apenas expressa, mas é também o modo como a presença ou a ausência do componente curricular foi veículo de um *movimento pendular* entre autoritarismo e democracia representativa. Se cômico desse movimento e da História do país que nos foi legada, se reflexivo acerca da regência de sua aula, o professor de Filosofia pode alcançar a autoconsciência de suas práticas para melhorar a qualidade de seu próprio trabalho e para construir sentido para ele.

Para os períodos históricos anteriores aos tratados nos itens 1.1 e 1.2 deste artigo – Colônia, Império e grande parte da República –, a presença da Filosofia no currículo da Educação Básica caracterizou-se por indefinição. De acordo com Geraldo Balduino Horn,<sup>3</sup> na Colônia, a Filosofia, como disciplina escolar introduzida pelos jesuítas, confundiu-se com instrução, catequese, reforço do ideário católico e instrumento de luta contra a Reforma, tal como se observa no Colégio da Ordem dos

---

<sup>1</sup> SEVERINO, A. J. “Desafios atuais do ensino de Filosofia”, In TRENTIN, R., GOTO, R. (Org.) *A Filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Loyola, 2009, p. 18.

<sup>2</sup> HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do espírito*. Tradução Paulo Meneses, Petrópolis/Bragança Paulista: Vozes, USF, 2002, p. 86.

<sup>3</sup> HORN, G. B. “A presença da Filosofia no currículo do ensino médio brasileiro: uma perspectiva histórica”, In GALLO, S.; KOHAN, W. O. *Filosofia no ensino médio*. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 17-33.

Jesuítas, no século XVI, em Salvador.<sup>4</sup> O público escolar era constituído de colonos brancos e ricos que reproduziam os hábitos das classes dominantes da Metrópole, inclusive no tratamento da Filosofia, uma vez que a disciplina era caracterizada como erudição livresca e teológica, notadamente pela abordagem aristotélico-tomista, conforme determinação da *Ratio Studiorum*.<sup>5</sup> Mesmo a reforma de Pombal, no século XVIII, marcada pela disseminação das ideias iluministas, mudou pouca coisa nessa prática pedagógica, uma vez que os professores, leigos a partir daquele momento, continuavam a ser os filhos de proprietários rurais oriundos dos colégios jesuítas.

No Império, o pensamento educacional conservou as ideias europeias como modelo. Em instituições de ensino, como o Colégio Pedro II (Rio de Janeiro), criado em 1837 e mantido pela Coroa, uma das cadeiras avulsas, correspondente à cadeira optativa nos termos da educação dos séculos XX e XXI, era a de Filosofia e, nas províncias, a disciplina era obrigatória em liceus e ginásios. Contudo, ela nem sempre fez parte do currículo, como mostra a história do Colégio Pedro II desde 1850, pois de acordo com as várias reformas educacionais, a instituição subtraiu ou adicionou a disciplina, disponibilizada como “curso livre” para muitas séries. A diferença principal em relação ao período colonial, do ponto de vista pedagógico, foi a penetração do positivismo – reforçada por grupos sociais em ascensão, como militares e a categoria dos profissionais liberais em formação (engenheiros, médicos), que sacralizaram as ciências – na disciplina Filosofia e que a fez orientar-se pela primazia da Lógica em uma época de valorização da técnica e da pesquisa científica. O denominador comum entre esse período e o anterior foi a arregimentação da disciplina como parte do programa de conservação da estrutura de poder da Colônia ao Império, pois a Filosofia constituiu-se numa disciplina escolar para projetos de manutenção do *status quo*.

Após a Proclamação da República, a Reforma Benjamin Constant, de 1890, mudou o ensino básico para fundamentá-lo nos princípios da educação livre, laica e gratuita, mas manteve um currículo, a exemplo do fim do Império, marcado pelo positivismo, dada a ênfase no estudo das ciências<sup>6</sup> e a própria classificação destas de acordo com as ideias de Auguste Comte. Em 1915, outra reforma atribuiu obrigatoriedade a algumas disciplinas e uso facultativo a outras, entre estas a Psicologia, a Lógica e a exposição das principais escolas filosóficas.

Em 1925, preocupada em ofertar uma “cultura geral”, outra reforma instituiu a disciplina de Filosofia nas segunda e terceira séries do antigo Segundo Grau. A

---

<sup>4</sup> Mauricio Tragtenberg mostrou o contexto no qual a Filosofia, em particular, e o saber, em geral, estavam domesticados no período: “A ocidentalização da cultura caminha a par com o desenvolvimento urbano, comercial e a necessidade de ‘letrados’ para darem andamento burocrático às estruturas de poder formadas em torno da Igreja e o início do Estado Moderno. De um lado, o intelectual é domesticado no contexto das universidades ligadas à Santa Sé, de outro, com a emergência do jesuitismo, seu aprendizado passará pelo processo de organização e planejamento de estudos num espírito de obediência – é o sentido da *ratio studiorum* de 1586”. TRAGTENBERG, M. “A escola como organização complexa”, In GARCIA, W. E. (Org.). *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo: McGraw-Hill, 1976, pp. 15-16.

<sup>5</sup> Luiz Alberto Cerqueira explica que o procedimento subordinava o ensino de várias áreas da Filosofia, como a Lógica e a Ética, à Teologia e ao aristotelismo. Antônio Vieira (1608-1697), um dos principais pensadores do Brasil, foi um dos autores que, mesmo não dogmaticamente, orientou-se pela *Ratio Studiorum*. CERQUEIRA, L. A. (Org.). *Aristotelismo, Antiaristotelismo, Ensino de Filosofia*. Rio de Janeiro: Ágora da Ilha, 2000.

<sup>6</sup> Ver dissertação de TEIXEIRA, G. R. M. *O ensino de filosofia no Imperial Collegio de Pedro II (1837-1899)*. Programa de Pós-Graduação EHPS, PUC-SP, ano de obtenção: 2000.

Reforma Campos, de 1931, colocou a disciplina de Filosofia no final de um ciclo considerado como “complementar” e destinada a candidatos ao curso universitário de Direito. Ao fim do Estado Novo, a disciplina era obrigatória para as segunda e terceira séries do antigo curso Clássico e para a terceira série do antigo curso Científico – a partir da Reforma de 1942, de Gustavo Capanema, a disciplina tinha de tratar de conteúdos vinculados à cultura geral e ao patriotismo.

Em 1954, houve redução no número de aulas de Filosofia e, em 1961, a lei nº 4.024/61 imputou ao Conselho Federal de Educação a responsabilidade pela obrigatoriedade de disciplinas do curso de Segundo Grau, ficando sob a responsabilidade dos conselhos estaduais a introdução de disciplinas complementares, dentre elas, a de Filosofia. Com o golpe de 1964, a disciplina de Filosofia foi qualificada como optativa e o caminho para ser alijada completamente das instituições de ensino estava delineado.

Antes desse exílio sofrido pelo componente curricular, eis, pelo relato de Marilena Chauí, professora do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo, a experiência pela qual passou como estudante do antigo “colegial clássico” ao estudar Filosofia, ao final da década de 1950, no Colégio Estadual Presidente Roosevelt, em São Paulo:

“No meu tempo havia, após os quatro anos de Ginásio [no qual se aprendia latim, inglês e francês], o chamado Colegial [dividido em Clássico e Científico], que durava três anos e nos preparava para a universidade. Durante os três anos de Colegial Clássico [no qual se aprendia latim, grego, espanhol, inglês e francês] tive aulas de filosofia, que era uma disciplina obrigatória – eram cinco aulas semanais, isto é, com exceção do sábado, havia filosofia todos os dias.

[...] A primeira aula teve início com o professor dizendo o seguinte: ‘Palamede da Escola Eleata, Zenão de Eleia...’. Era uma classe de jovens com 15 anos de idade, que nunca tinham ouvido falar de filosofia, muito menos de Zenão de Eleia e menos ainda de quem poderia ser um tal de Palamede! O curso era de lógica e as primeiras aulas foram sobre Parmênides, Zenão, Heráclito e Górgias e o efeito sobre mim foi fulminante: descobri que era possível o pensamento pensar sobre o pensamento, a linguagem falar sobre a linguagem e que havia uma grande distância entre perceber e conhecer

[...] Tive um professor extraordinário, João Eduardo Villalobos, pessoa muito culta, irônica e cortante, que não fazia qualquer concessão à nossa ignorância, mas nos tratava como capazes de entender as aulas, pesquisar na Biblioteca Municipal, escrever razoavelmente. No meu caso, Villalobos era, ao mesmo tempo, a iniciação ao pensamento e o desafio de tomar conhecimento de um universo até então desconhecido e sem fim. Muitas vezes, foram suas ‘tiradas’ sobre algum fato corriqueiro do cotidiano que me fizeram olhar as coisas e as pessoas de maneira nova, problemática, instigante. Fui fazer filosofia na universidade por causa dele, sem dúvida. Mas também por causa de muitos outros professores”.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> CARVALHO, M., SANTOS, M. “O ensino de Filosofia no Brasil: três gerações”, In CORNELLI, G.; CARVALHO, M., DANELON, M. *Filosofia: ensino médio* [Coleção Explorando o Ensino; vol. 14]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, pp. 17-18.

## 1 O movimento pendular sob o autoritarismo

Da Colônia ao Golpe de 1964, a Filosofia foi contemplada ou alijada dos currículos escolares e, quando contemplada, anexada a interesses dos setores dominantes. Eis, a seguir, um momento na história recente do país do movimento pendular da disciplina Filosofia nas escolas de Educação Básica.

Em 1971, a lei 5.692/71 reformou o Ensino Médio e afastou a Filosofia dele. Joseph Comblin, em *A ideologia da segurança nacional*, e Renê Trentin Silveira, em *Filosofia e segurança nacional: o afastamento da Filosofia do currículo do ensino médio no contexto do regime civil-militar pós-1964*, analisaram o processo e o entenderam como a afirmação da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND), cuja subjacência era a interdependência entre *segurança* e o *desenvolvimento econômico*<sup>8</sup> e, por isso, a ditadura iniciada em 1964 preocupava-se em eliminar todas as forças que poderiam gerar insegurança e entravar o desenvolvimento, pois um país com pouco desenvolvimento era considerado mais vulnerável ao comunismo. Ações como os Atos Institucionais, a Constituição de 1967 e a lei supracitada foram expressões e veículos da autoritária DSND.

O combate à oposição política movida contra o regime ditatorial era visto como a defesa dos “interesses nacionais” e contemplados pelos conteúdos da disciplina de *Educação Moral e Cívica* (EMC). Os conteúdos de EMC circunscreviam-se ao espírito religioso, vinculação entre liberdade e responsabilidade, patriotismo e culto aos símbolos do país, instituições e heróis pátrios, defesa da unidade nacional, da família e da comunidade, obediência à lei e ao trabalho. Tratava-se de propor a colaboração de classes em nome da nação contra a infiltração de ideais “subversivos”, defendidos por alguns cidadãos que a eles haviam aderido, tomados como inimigos externos e internos da nova ordem política. Logo, imprescindível para garantir a segurança nacional e alavancar o desenvolvimento.

A educação não poderia ficar de fora da implementação da DSND e a introdução da disciplina EMC era uma prova de tal necessidade. Assim, a ditadura empreendeu um sistema nacional de comunicação de massa para fazer ventilar a propaganda oficial e reformou o ensino para o mesmo fim. Além da EMC, implantou-se no currículo escolar a disciplina de *Organização Social e Política do Brasil* (OSPB); com esta intervenção, eliminou-se a disciplina de Filosofia do currículo escolar, uma vez que o espaço para as disciplinas ideológicas do regime militar precisava vir de algum lugar.<sup>9</sup> Em compasso com as ações no plano das reformas institucionais, estavam ações de invasão, intervenção e fechamento de sindicatos, de partidos, do poder legislativo, de entidades estudantis, além de prisões, torturas, exílios...

<sup>8</sup> Em 1967, o presidente Castelo Branco discursara na Escola Superior de Guerra. Afirmou que: “A interrelação entre o desenvolvimento e a segurança faz com que, por um lado, o nível de segurança seja condicionado pela taxa e o potencial de crescimento econômico, e, por outro, o desenvolvimento econômico não possa se efetuar sem um mínimo de segurança”. COMBLIN, J. *A ideologia da segurança nacional: o poder militar na América Latina*. Trad. de A. Veiga Fialho, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p. 66.

<sup>9</sup> TRENTIN SILVEIRA, R. “Filosofia e segurança nacional: o afastamento da Filosofia do currículo do ensino médio no contexto do regime civil-militar pós 1964”, In TRENTIN SILVEIRA, R.; GOTO, R. (Org.) *A Filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Loyola, 2009, p. 57 *et seq.* HORN, G. B.. “A presença da Filosofia no currículo do ensino médio brasileiro: uma perspectiva histórica” In: GALLO, S., KOHAN, W. O. *Filosofia no ensino médio*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 28.

Trentin Silveira narra as invasões de faculdades de Filosofia, em São Paulo (USP) e em Porto Alegre (UFGRS). Para a ditadura, as faculdades de Filosofia representavam a oposição aos valores acima mencionados e algo era necessário ser feito para impedir que a “subversão” fosse levada das instituições universitárias para as escolas secundárias, uma vez que os professores destas eram formados naquelas. Raciocínio mecânico, sem dúvida. Nos termos da DSND, o que proveria a segurança era a repressão àqueles que eram identificados como “subversivos”, “inimigos internos”. Mas também era necessário incentivar o desenvolvimento, além da segurança que redundava na repressão à oposição política, pois o capital estrangeiro precisava de mais ações para investir com segurança nos diversos setores econômicos do país. Em síntese, para explorar e aproveitar recursos naturais eram necessário edificação/adequação dos setores de transporte e comunicação, além da formação de *força de trabalho com especialização* para atuar na pretendida industrialização.

Não foi gratuitamente que se formulara, neste período, a lei que tornava o ensino secundário profissionalizante (lei 5.692/71) e que procurava massificá-lo. Houve uma reforma curricular que afastou disciplinas humanísticas, como a Filosofia, e introduziu outras voltadas ao treinamento técnico, para o qual a Filosofia não era considerada útil. De acordo com a DSND, a educação contribuiria para o *desenvolvimento econômico*, ao adequar-se às exigências de especialização da força de trabalho, e para a *segurança*, ao contribuir na guerra anticomunista servindo de veículo ideológico para a manutenção da ditadura.

Os acordos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) com a *United States Agency for International Development* (USAID), conhecidos como MEC-USAID, procuraram resolver questões que embargavam a contribuição da educação para o desenvolvimento e a segurança, a saber: parca oferta de vagas, cujo resultado era tanto a não exploração de recursos humanos para o país como o aumento do descontentamento estudantil; correspondência entre os conteúdos oferecidos pelas instituições escolares e a necessidade de desenvolvimento, o que levaria a uma revisão, também, dos componentes curriculares; correspondência entre os conteúdos oferecidos e a edificação de um ideal cívico que propiciasse o desenvolvimento, o que levou à legitimação ideológica da ditadura via inclusão de disciplinas específicas para tal fim (EMC e a OSPB), e redução de tudo o que pudesse ser crítico, reflexivo, a exemplo dos conteúdos da disciplina Filosofia. O denominador comum de todas as políticas adotadas pela ditadura era a conexão entre desenvolvimento, entendido como desenvolvimento do capitalismo, e segurança, entendida como garantia de que o capital investido teria a certeza de retorno.

A lei 5692/71 expressou o contexto acima e institucionalizou a educação como veículo da DSND: esperava-se que, ao fim dos antigos primeiro e segundo graus, o recém-formado estivesse qualificado para o trabalho e disciplinado pela ideologia conservadora da ditadura, sendo que o antigo primeiro grau (oito anos) procurava formar o discente com saberes gerais e básicos, e o antigo segundo grau (três ou quatro anos), com saberes profissionalizantes. Cabia, portanto, ao segundo, uma formação especial e diversificada, caracterizada como edificação de habilidades profissionais (escolhidas pelos conselhos estaduais de educação).

Sob tal conjuntura, o Estado de São Paulo classificou a Filosofia como *facultativa*, de acordo com a resolução do CEE 36/1968, e ratificou a mesma resolução em 1972. Em contrapartida, a disciplina de EMC tornava-se obrigatória e, assim, na prática, a Filosofia ficava excluída. Ademais, também em 1971, uma

resolução possibilitou dissolver disciplinas em áreas de estudo e, por isso, a área de *Estudos Sociais* contemplava as disciplinas de História, Geografia, EMC e OSPB: além de reduzir a carga horária da formação humanística, pretendia-se usar os conhecimentos da área para doutrinar os estudantes secundaristas que, ao posteriormente ingressarem no Ensino Superior, estariam “educados” sob os princípios do desenvolvimento e da segurança. De acordo com a DSND, doutrinar e formar para o trabalho não era algo para o qual a Filosofia contribuiria e, por isso, ela foi banida das escolas. – Além do perigo da crítica às instituições vigentes.

## 2 O pendular sob a democracia representativa

A lei 7.044/82 atribuiu à Filosofia o estatuto de disciplina optativa e às instituições de ensino a decisão acerca da maneira como ela deveria ser trabalhada. Contudo, a despeito de a disciplina fazer parte de um elenco de componentes disciplinares e, assim, *poderia* ser contemplada no currículo da unidade escolar, a situação material do começo da década de 1980 embargava a real incorporação da Filosofia como um dos componentes curriculares nas escolas: o achatamento salarial - pelo qual o magistério foi vitimado - inclinava os professores a lutarem por não reduzir, e ainda aumentar, a jornada de trabalho. Com efeito, a inclusão de mais uma disciplina no currículo seria uma ameaça às outras, uma vez que atribuir algumas horas-aula à Filosofia significaria subtraí-las de outras disciplinas. Mesmo com a desobrigação da inclusão das disciplinas de EMC e OSPB, o estatuto de optativa à disciplina Filosofia não foi suficiente para que as unidades escolares a introduzissem no currículo.

Com o fim da ditadura militar e já sob a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) promulgada em 1996, a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEE-SP) deliberou, um ano depois, que as disciplinas de Filosofia e de Sociologia teriam conteúdos incluídos na formação do discente, a fim de que este aprendesse o “exercício da cidadania”, mas sem caracterizá-las como disciplinas obrigatórias e sim com conteúdos dispersos em outras disciplinas presentes no currículo (CEE-SP 10/97). Em 2006, um processo da Comissão Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE-SP nº 492/2006) seguia o mesmo espírito e ancorava-se na orientação do CNE/CEB nº 38/2006. O artigo 35 da LDB indicava que o Ensino Médio, de forma geral, deveria preparar o educando para a cidadania e para o trabalho. Pois, foi desse artigo que as secretarias estaduais reservaram à Filosofia e à Sociologia, notadamente, a exigência de cumprimento da normatização no que concerne à cidadania.

A LDB, gestada sob o ambiente defensivo dos movimentos sociais e de oposição política, peculiar ao final do século XX, ao fogo cruzado da ofensiva de políticas (neo)liberais e de adequação da legislação aos imperativos do mundo do trabalho em flexibilização desenfreada, considerou que a função do Ensino Médio, como término da Educação Básica, seria a formação geral do educando voltada ao desenvolvimento de *competências*<sup>10</sup>, e não à memorização de conteúdos, que o tornasse constituído de condições de trabalhar e de exercer sua cidadania em um contexto de globalização e do mercado de trabalho flexível.<sup>11</sup> De acordo com a

<sup>10</sup> Perrenoud, um dos autores que mais defende que a educação seja fundamentada em competências, considera que essas são a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar: convite à viagem*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 15.

<sup>11</sup> Anna Santiago mostra a coincidência não gratuita entre a letra dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, fundamentados na LDB, e os documentos do Banco Mundial, na década de 1990: em

seção IV, artigo 35, da LDB, esperava-se a formação de brasileiros autônomos intelectualmente, éticos e capazes de inteligência acerca do que havia de fundamental nos processos de trabalho e sua aplicabilidade da ciência e da tecnologia. Tratava-se de formar o brasileiro como um protótipo de “cidadão produtivo”<sup>12</sup> e disponível ao ambiente no ambiente sócio-econômico do final do século XX e início do XXI.

À Filosofia, como disciplina do Ensino Médio, a LDB reservava o papel de tornar possível a compreensão do significado da aprendizagem das ciências, das letras e das artes e de contribuir para o desenvolvimento de *competências* para a argumentação dentro dessas três áreas, além de contribuir – em conjunto com a disciplina de Sociologia – para que o educando dominasse conhecimentos “necessários ao exercício da cidadania” (LDB, seção IV, art. 36, § 1º).

Contudo, à Filosofia não foi atribuído o estatuto de disciplina obrigatória e, assim, houve *ambiguidade* na letra da lei à medida que o sistema de ensino organizado em disciplinas procurava ensinar conteúdos filosóficos sem a disciplina de Filosofia, uma vez que a LDB considerava a contribuição para a formação geral, a ética e a edificação da autonomia intelectual responsabilidade de todas as áreas do saber. Para alcançar esses fins, as áreas teriam de ocupar-se do saber filosófico e, dessa forma, este foi volatizado em todos os campos e dificilmente materializou-se na sala de aula.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, obrigados a seguirem a LDB, também contemplaram a ambiguidade supracitada e indicaram os procedimentos pedagógicos para que o Ensino Médio atingisse seu fim: a educação sob o ambiente e o *modus operandi* (neo)liberal inclinou-se mais ao ensino de *como fazer?* Do que ao de *o que é?* Efetivamente, a educação foi organizada para o ensino dos eixos estruturais de “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver” e “aprender a ser”, desde a centralidade na ideia de competência e para operar com três fundamentos do novo Ensino Médio: estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade.<sup>13</sup>

O curioso é que, a despeito de estar no encaixe da LDB, os PCNs atribuíram um tratamento disciplinar à Filosofia, pois a pensaram como obrigatória no currículo, o que demandava um profissional responsável por ela.<sup>14</sup> Ademais, os PCNs também expressavam insatisfação com a circunscrição da disciplina de Filosofia à área de “Ciências Humanas e suas tecnologias”; por isso, esforçaram-se em mostrar que a transdisciplinaridade compreende a participação da Filosofia em outras áreas, tais

ambos a flexibilização e as competências “podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir adquirir habilidade e conhecimentos específicos orientados para o trabalho quando estiverem no local de trabalho” (BM, 1995, p. 63 *apud* SANTIAGO, A. “Política educacional, diversidade e cultura: a racionalidade dos PCN posta em questão”, *In* AMÉRICO, P. *et alli*. *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002, p. 503.

<sup>12</sup> GONÇALVES, T. “O ensino de Filosofia na rede pública: a Proposta curricular do Estado de São Paulo”, *In* GOTO, R.; GALLO, S. [Org.] *Da Filosofia como disciplina: desafios e perspectivas*. São Paulo: Loyola, 2012, p. 41.

<sup>13</sup> Cf. ANPOF. *Textos para discussão*. Salvador: ANPOF, 23 a 27 de outubro de 2006. (Encontro da ANPOF de 2006). Circulação Interna.

<sup>14</sup> “É oportuno recomendar que *não se pode de nenhum modo dispensar a presença de um profissional da área*, qualquer que seja a forma assumida pela escola para propiciar a construção de competências de leitura e análise filosófica dos diversos textos de modo significativo. Nesse sentido, cabe frisar que o conhecimento filosófico é um saber altamente especializado e que, portanto, não pode ser adequadamente tratado por leigos”. BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002, p. 342 (grifo do original).



como em projetos com as áreas de Ciências Naturais e de Artes, esgarçando o papel da Filosofia para outros campos que não o inicialmente delineado.<sup>15</sup>

Outra contribuição dos PCNs foi o cuidado no tratamento em relação aos textos filosóficos e à História da Filosofia no Ensino Médio; fosse pela linearidade da História da Filosofia, fosse pela conduta temática de um programa, o documento defendeu a ideia de que o texto filosófico inseria o educando em um ambiente intelectual que transcendia seu universo e sala de aula. Além disso, abortava a possível doutrinação na medida em que o texto e a leitura cuidadosa exigida convidariam à reflexão e ao procedimento da *crítica* e não da mera adesão doutrinária.

Por fim, a Lei 11.683/2008 tornou a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias para o Ensino Médio. Em 2012, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo aumentou a carga horária das duas disciplinas de uma para duas horas-aula. Dalton José Alves considera o retorno da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia uma “conquista histórica”<sup>16</sup> dos movimentos, grupos e associações em luta pela sua inclusão no currículo escolar desde o fim da década de 1970. Na esteira desse argumento, é preciso considerar, também, que a correlação de forças entre setores autoritários e democráticos mudou desde o último terço do século XX e o início do século XXI, facilitando o retorno da obrigatoriedade das disciplinas supracitadas.

Nota-se que, a despeito de não gozar do privilégio de ser uma disciplina com um fim em si mesma – modo pelo qual Aristóteles pensava a Filosofia<sup>17</sup> –, o movimento pendular da disciplina está, ao menos, inclinado *para* o ensino do “exercício da cidadania”. Como disciplina obrigatória, Filosofia encontra, sob o atual contexto, questões candentes que demandam reflexão e debate para a comunidade encarregada por ela de um modo diferente das décadas anteriores, quando sua presença estava facultada aos conselhos estaduais de educação e/ou às instituições de ensino. Ademais, faz-se mister algum tempo para que a mudança quantitativa de profissionais responsáveis pela disciplina no Ensino Médio redunde em mudança qualitativa na consciência destes acerca da própria atividade de ensino e de aprendizagem da Filosofia na Educação Básica.

## Conclusão

A seguir indica-se *dez* questões que podem despertar, à luz da conjuntura de democracia representativa, da acumulação flexível de capital e da obrigatoriedade do ensino da disciplina de Filosofia para o Ensino Médio, a reflexão acerca do

<sup>15</sup> Em “Experiência em disparar o ato de filosofar e projeto transdisciplinar” e em “Ensino de Filosofia e formação de licenciandos”, A. J. R. Valverde mostra como a disciplina de Filosofia tem a potência de trabalhar com disciplinas que transcendem o escopo circunscrito às Ciências Humanas. O Autor analisa experiências que teve em projetos transdisciplinares, em um colégio de classe média em São Paulo, que contemplavam disciplinas de Ciências Naturais, de Matemática e de Língua Portuguesa, explorando atividades relacionadas à História da ciência, da linguagem e do pensamento. VALVERDE, A. J. R. “Experiência em disparar o ato de filosofar e projeto transdisciplinar”, In CANDIDO, C.; CARBONARA, V. (Org.) *Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, pp. 183-198. Ver também VALVERDE, A. J. R. “Ensino de Filosofia e formação de licenciandos”, In VALVERDE, A. J. R.; FONSECA, M. A. (Org.) *Filosofia: memória, educação, cultura*. São Paulo: Educ / Fapesp, 2014, pp. 75-89.

<sup>16</sup> ALVES, D. J. “O ensino de Filosofia na educação escolar brasileira: conquistas e novos desafios” In: TRENTIN SILVEIRA, R., GOTO, R. (Org.) *A Filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Loyola, 2009, p. 42.

<sup>17</sup> ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*, X, 1177a15-1177b.

estabelecimento de um novo *locus* da disciplina para a Educação Básica brasileira. Ei-las:

1. De um lado, a LDB de 1996 (Lei 9.394/96), no artigo 36, considera que a Filosofia é necessária ao currículo do Ensino Médio como instrumento de ensino para o “exercício da cidadania”. Assim, a Filosofia é considerada instrumentalmente uma atividade meio e não um fim em si mesmo, repetindo o que ocorreu ao tempo em que o ensino esteve em mãos de jesuítas e de positivistas. De tal forma tutelada, não estaria a Filosofia impedida de desenvolver-se livremente como *Filosofia*<sup>18</sup> e não como técnica, tornando-se, assim, “antifilosófica”?<sup>19</sup> De outro lado, o filósofo, desde os sofistas e de Sócrates, não tem sido aquele que se dedica à educação da *polis*, que constrói conhecimento ao mesmo tempo em que constrói a cidadania na *ágora* e, de tal forma, que entrelaça Filosofia e democracia? Sob tal perspectiva democrática de conceder o acesso à Filosofia a todos e, assim, aproximá-la dos homens comuns, como impedir que ela se transforme em *senso comum* melhorado?
2. Como não confundir o papel atribuído à disciplina de Filosofia com os antigos programas de EMC e OSPB se a LDB atribui à Filosofia, antes de tudo, a limitação à política? E pior: tanto as antigas EMC e OSPB como a atual disciplina de Filosofia parecem, *na letra da lei*, possuir o papel de “educar” brasileiros aos padrões políticos estabelecidos, não de refletir acerca deles. A mera inversão de sinal - do autoritarismo e sua pretensão de instrumentalizar a educação como força de controle social à democracia representativa e sua perspectiva iluminista de, para usar uma expressão kantiana, sair da minoridade - seria suficiente para justificar a presença da disciplina de Filosofia no currículo com um sentido emancipatório ou apenas expressaria e veicularia um projeto de poder e de coesão social?
3. Organizado em termos de competências e habilidades, o ensino de Filosofia contribuiria para a construção da capacidade de agir diante das situações, de apoiar-se em conhecimentos e de ir além deles - *interpretar*, mas também *criticar* e *posicionar-se* com autonomia -, ao invés de meramente memorizá-los. Contudo, se o ensino de um conhecimento é o ensino de um conhecimento anterior, a competência é sempre posta no interior de uma disciplina e não como um conceito universal que independe dela. Se a competência não se desenvolve sem se fundamentar em uma tradição, - no caso, a tradição filosófica -, como organizar o ensino diante de situações que, por exigirem ação, podem abortar o aprofundamento dos conteúdos e, conseqüentemente, da sabedoria acerca da ação pretendida? É possível separar de tal forma teoria e *práxis*?
4. Como elaborar um currículo de Filosofia respeitando, ao mesmo tempo, a pluralidade e a crítica imanente à História da Filosofia, de modo a organizá-lo em termo de competências e habilidades que limitam a

<sup>18</sup> GALLO, S. “A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade”, In SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. (Org.) *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Loyola, 2007, p. 20.

<sup>19</sup> GALLO, S. “Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos”, In CORNELLI, G.; CARVALHO, M.; DANELON, M. [Coords.] *Filosofia: ensino médio* [Coleção Explorando o ensino. Vol. 14]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 161.

aprendizagem ao mundo do trabalho, expressas na necessidade de contribuir para a tomada de decisões e para a adaptação às mudanças da acumulação flexível de capital? As universidades e escolas organizacionais,<sup>20</sup> vincadas pela necessidade de produção, não estariam veiculando a heteronomia à medida que uma finalidade externa [a sociedade de produção e consumo em massa] teria colonizado as instituições acadêmicas [e a disciplina de Filosofia] e contribuído para que os sujeitos do pensamento fossem sujeitados à instituição acadêmica/escolar?

5. O ensino de Filosofia não se justifica apenas porque contribui para o exercício da cidadania, porque pode tornar o educando mais crítico e reflexivo ou por qualquer outra motivação instrumental, uma vez que outras disciplinas também o fazem. O que torna a Filosofia indispensável ao currículo é a oferta de uma tradição plural de conteúdos e de métodos de pensamento que contribuem, há milênios, com o conhecimento e com o desenvolvimento do pensar crítico reflexivo. Sem aprender História da Filosofia, seja esta usada como a linha central e com ordenamento histórico ou como referência no desenvolvimento de conteúdos - temas discutidos à luz da História da Filosofia -, o educando alcança a mesma capacidade de reflexão e de crítica que alcançaria com ela?
6. Pensamento abstrato, capacidade de análise e de síntese, de interpretação e de crítica são inerentes e resultantes de conteúdos e métodos filosóficos contemplados pela História da Filosofia. Há, assim, razão em opor filosofar e História da Filosofia se o primeiro está contido na segunda? Há possibilidade de profissionais não formados em Filosofia [em 2009, a Capes indicou que faltavam 110 mil professores de Filosofia para atender a demanda das escolas públicas], que não conhecem ou conhecem de modo paupérrimo a História da Filosofia – mas também profissionais formados em Filosofia, mas que não desenvolvem formação continuada –, “ensinarem” a filosofar? É possível para a atual estrutura dos cursos universitários, que opõem a formação específica do pesquisador à formação pedagógica, que promove a superioridade hierárquica do bacharelado em relação à licenciatura, formar professores de Filosofia que conheçam a realidade da educação básica nacional e que articulem o conhecimento da pesquisa em Filosofia com o ensino de Filosofia e desenvolvimento de ferramentas teóricas e práticas de ações didáticas específicas à disciplina?
7. A partir do processo de massificação do Ensino Médio, iniciado na década de 1970, jovens sem capital cultural suficiente para analisar textos filosóficos<sup>21</sup> ingressaram na escola e, em salas de aula lotadas, necessitam da intervenção didática do professor de Filosofia como intermediário entre eles e a Filosofia, uma vez que o professor de Filosofia do Ensino Médio é, ao mesmo tempo, pesquisador - à medida que

---

<sup>20</sup> LEOPOLDO E SILVA, F. “Universidade e memória” *In*: VALVERDE, A. J. R.; FONSECA, M. A. *Filosofia: memória, educação, cultura*. São Paulo: Educ/Fapesp, 2014, pp. 20-21.

<sup>21</sup> Lembrando a advertência de Celso Favaretto: “(...) Uma leitura não é filosófica apenas porque os textos são filosóficos; pode-se ler textos filosóficos sem filosofar e ler textos artísticos, políticos, jornalísticos etc, filosoficamente”. FAVARETTO, C.. “Notas sobre ensino de Filosofia”, *In* ARANTES, P. (*et alii*). *A Filosofia e seu ensino*. São Paulo: Educ, 1993, pp. 80-81.

seleciona os conteúdos e o modo como lecioná-los - e “reformulador”<sup>22</sup> do discurso filosófico originário. Outros recursos, além do texto filosófico, precisam ser utilizados com mais intensidade, não apenas como criação de uma “situação de aprendizagem”,<sup>23</sup> mas porque sem tais recursos o educando sequer compreende o problema que o texto levanta para a posterior tentativa de resolução. São recursos que conseguem fazer uma “ponte cognitiva”<sup>24</sup> entre as experiências que o discente já acumulou em vida e os conceitos a aprender nas aulas de Filosofia. O professor de Filosofia tem se encarregado, além de ensinar a filosofar, de ensinar a ler,<sup>25</sup> a pensar, a partir daquilo que há muito tempo vem sendo pensado pelos filósofos.<sup>26</sup> Não seria justamente esse o resultado quando se estuda a vereda da argumentação de um filósofo, sob uma determinada corrente de pensamento e, de modo mais amplo, da própria História da Filosofia?

8. O didatismo, que tenta viabilizar o acesso à Filosofia na escola massificada, não comprometeria a tentativa de construção do pensamento crítico à medida que procura não complicar as questões da forma rigorosa como as mesmas necessitam,<sup>27</sup> que é a própria forma crítica do pensamento? A mediação didática que facilita a aprendizagem não subtrai a autonomia à medida que é, por excelência, heterônoma, uma vez que não deixa o educando, por si mesmo, construir o conhecimento de conteúdos filosóficos e que perpetua a menoridade? O que fazer para, sem excluir milhões de jovens do ensino público,<sup>28</sup> manter o rigor e a crítica filosófica em lugar de reduzi-la a uma “enciclopédia de banalidades?”<sup>29</sup>. É possível produzir um material didático de Filosofia, em larga escala, sem que a diversidade cultural das regiões do território nacional fique subsumida por apenas uma perspectiva que se pretenda nacional?
9. É possível pensar uma didática adequada para o curso de Filosofia no Ensino Médio sem pensar a didática como parte inerente de uma filosofia, que decorre diretamente da posição filosófica assumida pelo professor? Pensar apenas na didática não seria tomar a posição ingênua de

<sup>22</sup> RODRIGO, L. M. “O filósofo e o professor de Filosofia: práticas em comparação”, In TRENTIN SILVEIRA, R.; GOTO, R. (Orgs.) *A Filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Loyola, 2009, p. 82.

<sup>23</sup> PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar: convite à viagem*. Trad. de Patrícia Chittoni Ramos, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 23.

<sup>24</sup> RODRIGO, L. M. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 36.

<sup>25</sup> RODRIGO, L. M. “Uma alternativa para o ensino de filosofia no nível médio”, In SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. (Org.) *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Loyola, 2007, pp. 37-51.

<sup>26</sup> SEVERINO, A. J. “O ensino da Filosofia: historicidade do conhecimento e construtividade da aprendizagem”, In GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. *Filosofia do ensino de Filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 55.

<sup>27</sup> FAVARETTO, C. “Notas sobre ensino de Filosofia”, In ARANTES, Paulo (et alii). *A Filosofia e seu ensino*. São Paulo: Educ/Vozes, 1993, p. 81.

<sup>28</sup> “Parece claro que, quanto melhor o nível sociocultural do aluno, menos seu desempenho depende da escola. Já para aqueles de condição social menos favorecida, a escola faz uma grande diferença, sendo esta, muitas vezes, seu único canal de acesso às formas mais elaboradas da cultura”. RODRIGO, L. M. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 28.

<sup>29</sup> *Idem*, p. 02.

considerar a possibilidade de que ela seja neutra em relação ao conteúdo a ser abordado?

10. Como, a partir das dificuldades materiais que se apresentam ao magistério no Brasil – dificuldades para docentes, discentes e para as instituições de ensino –, conduzir um curso de Filosofia com qualidade?

*Se coisas vão e vêm / não em vão*, com essas questões postas, encaminha-se a análise do movimento pendular da disciplina Filosofia no Ensino Médio aos professores.

\* \* \*

## Referências

ALVES, D. J. O ensino de Filosofia na educação escolar brasileira: conquistas e novos desafios” In: TRENTIN SILVEIRA, R.; GOTO, R. (Org.) **A Filosofia e seu ensino**: caminhos e sentidos. São Paulo: Loyola, 2009.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. *In*: **Os pensadores** vol. II. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim São Paulo: Nova Cultural, 1987.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394/96**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 10.02.2015.

CARVALHO, M.; SANTOS, M. O ensino de Filosofia no Brasil: três gerações. In: CORNELLI, G.; CARVALHO, M.; DANELON, M. **Filosofia**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 14)

CERQUEIRA, L. A. (Org.). **Aristotelismo, antiaristotelismo, ensino de filosofia**. Rio de Janeiro: Ágora da Ilha, 2000.

COMBLIN, J. **A ideologia da segurança nacional**: o poder militar na América Latina. Trad. A. Veiga Fialho, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

FAVARETTO, C. Notas sobre ensino de filosofia. In: ARANTES, P. *et al.* **A filosofia e seu ensino**. São Paulo: Educ/Vozes, 1993.

GALLO, S. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. (Orgs.) **Filosofia no ensino médio**: temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2007.

GALLO, S. Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos. *In*: CORNELLI, G.; CARVALHO, M.; DANELON, M. (Coords.). **Filosofia**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v.14)

GONÇALVES, T. O ensino de filosofia na rede pública: a proposta curricular do Estado de São Paulo. In: GOTO, R.; GALLO, S. (Orgs.) **Da filosofia como disciplina**: desafios e perspectivas. São Paulo: Loyola, 2012.

- HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. Trad. Paulo Meneses. Petrópolis/Bragança Paulista: Vozes, USF, 2002.
- HORN, G. B. A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro: uma perspectiva histórica. In: GALLO, S.; KOHAN, W. O. **Filosofia no ensino médio**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LEOPOLDO E SILVA, F. **Universidade e memória**. In: VALVERDE, A. J. R.; FONSECA, M. A. **Filosofia: memória, educação, cultura**. São Paulo: Educ/Fapesp, 2014.
- PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar: convite à viagem**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- RODRIGO, L. M. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SEVERINO, A. J. O ensino da filosofia: historicidade do conhecimento e construtividade da aprendizagem. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- \_\_\_\_\_. Desafios atuais do ensino de filosofia. In: TRENTIN, R.; GOTO, R. (Orgs.) **A Filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos**. São Paulo: Loyola, 2009.
- \_\_\_\_\_. O filósofo e o professor de filosofia: práticas em comparação. In: TRENTIN SILVEIRA, R.; GOTO, R. (Orgs.) **A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos**. São Paulo: Loyola, 2009.
- \_\_\_\_\_. Uma alternativa para o ensino de filosofia no nível médio. In: SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. (Orgs.) **Filosofia no ensino médio: temas problemas e propostas**. São Paulo: Loyola, 2007.
- SANTIAGO, A. Política educacional, diversidade e cultura: a racionalidade dos PCN posta em questão. In: AMÉRICO, P. et al. **Filosofia e ensino em debate**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.
- TEIXEIRA, G. R. M. **O ensino de filosofia no Imperial Collegio de Pedro II (1837-1899)**. Programa de Pós-Graduação em EHPS, PUC-SP, 2000.
- TRAGTENBERG, M. A escola como organização complexa. In: GARCIA, W. E. (Org.). **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: McGraw-Hill, 1976.
- TRENTIN SILVEIRA, R. Filosofia e segurança nacional: o afastamento da filosofia do currículo do ensino médio no contexto do regime civil-militar pós 1964. In: TRENTIN SILVEIRA, R.; GOTO, R. (Orgs.) **A Filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos**. São Paulo: Loyola, 2009.
- VALVERDE, A. J. R. Experiência em disparar o ato de filosofar e projeto transdisciplinar. In: CANDIDO, C.; CARBONARA, V. (Orgs.) **Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- \_\_\_\_\_. Ensino de Filosofia e formação de licenciandos. In: VALVERDE, A. J. R.; FONSECA, M. A. (Orgs.) **Filosofia: memória, educação, cultura**. São Paulo: Educ, Fapesp, 2014.