

A PRÁXIS PEDAGÓGICA NA ESCOLA BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES
DA FILOSOFIA PARA RECONFIGURAÇÃO DOS CAPITAIS À LUZ
DE PIERRE BOURDIEU

PEDAGOGICAL PRACTICE IN ELEMENTARY SCHOOL:
PHILOSOPHY'S CONTRIBUTIONS TO THE RECONFIGURATION OF
CAPITAL IN THE LIGHT OF PIERRE BOURDIEU

Antônio Charles Santiago Almeida¹
Ingrid Aline de Carvalho Ferrasa²
Rafael Gemin Vidal³

Recebido: 08/2019
Aprovado: 11/2019

Resumo: Diante da história recente que a filosofia vem construindo no tocante a sua organização curricular, chama-nos atenção o quanto o *capital cultural* vem definindo o cenário da escola. Para Pierre Bourdieu, o capital cultural é diretamente proporcional aos atributos de um indivíduo inserido nela, uma propriedade associada ao *habitus*. Nesse aspecto, objetivamos a partir dos três estados do capital cultural de Bourdieu: o incorporado, o objetivado e o institucionalizado, fortalecer a filosofia como área de conhecimentos, no sentido de buscar fundamentos epistemológicos, pela pesquisa documental, para a construção de uma base sólida, em sua defesa no ensino básico. Assim, nossos apontamentos apresentam a filosofia como corpo de conhecimentos, potencialmente articulado, para a reconfiguração dos capitais, quando associado a um ensino via práxis pedagógica do professor na educação básica.

Palavras-chave: Filosofia; Capital Cultural; Práxis Pedagógica.

Abstract: Given the recent history on what Philosophy has been building regarding its curricular organization, it is striking to us how much cultural capital has been defining the school scenario. For Pierre Bourdieu, cultural capital is directly proportional to the attributes of somebody who is inserted in it, a property associated with habitus. In this respect, we aim from Bourdieu's three states of cultural capital: the incorporated, the objectified and the institutionalized, strengthening Philosophy as an area of knowledge in the sense of seeking epistemological foundations through documents research, to build a solid foundation, in its defense, in Basic Education. Thus, our notes present Philosophy as a potentially articulating body of knowledge for the reconfiguration of capital when associated with teaching via teacher's pedagogical praxis in Basic Education.

Keywords: Philosophy; Cultural Capital; Pedagogical Praxis.

¹ Doutor em Educação e professor adjunto da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus União da Vitória. Professor do Programa de Mestrado em Filosofia – PROF-FILO. E-mail: prof.charlessantiago@gmail.com.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR-PPGECT) – Campus Ponta Grossa. E-mail: ingridferrasa@gmail.com.

³ Bacharel e licenciado em educação física – Uniguauçu, Mestre em desenvolvimento e sociedade – Uniarp. Professor do centro universitário Vale do Iguauçu – Uniguauçu. E-mail: rafaelgemin@hotmail.com.

Introdução

Na contemporaneidade, mais precisamente no cenário brasileiro, tem-se, frente ao debate que recorta a educação, a seguinte pergunta: qual é o lugar da filosofia no ensino básico? No fundo, acreditamos que a pergunta esconde uma questão de caráter ideológico, com mecanismos e especificidades de uma cultura na qual está ancorada.

A filosofia apresenta um cenário obscurantista na história recente da educação básica brasileira. Há dez anos do seu retorno como corpo de conhecimentos escolares, parece-nos incerto, dentro do recente cenário de demandas de reorganização curricular no país (Brasil, 2017), o objetivo e o ensino da filosofia na educação básica, a partir do aspecto disciplinar.

Quando articulamos este debate no tocante ao objetivo da filosofia na educação básica, estamos direcionando-o como meio para a construção de habilidades reflexivas para a constituição de uma sociedade democrática; para o desenvolvimento cognitivo dos envolvidos; para a formação individual, profissional e propedêutica dos estudantes; e, sobretudo, para fortalecer a filosofia como corpo de conhecimentos, indispensáveis para a cultura de uma sociedade. Quando atentamos sobre o ensino da filosofia nesse contexto, nós a apontamos como reflexo de uma atitude crítica, em detrimento de encará-la como uma erudição.

Adiantamo-nos que ao conjecturarmos sobre o objetivo da filosofia e seu ensino na cultura, não estamos incorrendo em um discurso retórico, tampouco engrossando fileiras do senso comum em que a filosofia, no seu mote, desponta como amiga e senhora dos saberes. Nossa linha de pensamento se direciona ao ponto de vista científico. Por esse motivo, defendemos, a partir das concepções de Bourdieu (2014b), que a filosofia pode, dentre outros aspectos, forjar estratégias para a reconfiguração dos ‘capitais de cultura’, a partir da prática pedagógica do professor na educação básica. Mas, como é possível nessa estrutura teórica bourdieusiana, ressignificar, a partir da filosofia, os capitais? Uma prática pedagógica voltada para a *práxis* seria o viés para ressignificar tais capitais?

Passamos a apresentar nossas articulações no tocante ao capital incorporado, objetivado e institucionalizado à luz de Pierre Bourdieu, que fundamentam nossos apontamentos na defesa dos objetivos e do ensino da filosofia na escola básica. Nossos apontamentos, longe de serem estanques, levantam condições para o pensar e o agir frente ao

status quo - pela e na práxis pedagógica - uma vez que, segundo Bourdieu, a reprodução da estrutura de distribuição do capital se dá também na relação entre os envolvidos na instituição escolar (BOURDIEU, 2014a).

Alguns pressupostos frente ao contexto da filosofia na educação básica brasileira

O ensino da filosofia no Brasil está ligado à tradição jesuíta (SHERRINGHAM, 2006). Segundo Kohan (2007), o ensino da filosofia já era presente no país em 1553, na escola de ensino secundário da *Companhia de Jesus*, em Salvador (BA). Todavia, diante do seu objetivo, sobretudo nesse período colonial, estava marcado como instrumento de doutrinação religiosa e política, bem como de status intelectual da elite brasileira.

Durante algum tempo, mesmo que os conhecimentos articulados na filosofia não estivessem presentes em todas as escolas pelo país, foi somente com o fim da Primeira República que se estabeleceram no país normativas para o ensino de filosofia. Getúlio Vargas decreta, pela Lei nº 4244 de 9 de abril de 1942, o ensino da filosofia como obrigatório na escola secundária (BRASIL, 1942).

Desde então, sem apresentar alguma instância normativa prevista em lei, quanto ao objetivo da filosofia na educação básica, o seu ensino deixava de ser obrigatório com a promulgação da Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961). O ensino passaria então a ser encarado como complementar ao currículo, sem obrigatoriedade de estar presente na época, no conjunto de conhecimentos ‘transmitidos na escola’. Embora até meados de 1970, o ensino de filosofia, mesmo que superficialmente, ainda se encontrava nos currículos da escola básica no país, a partir da Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971) deixava de ser obrigatório no currículo. Foi então que, durante o período do regime militar, a filosofia passou a dar lugar a disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), mediante um caráter ‘acrítico’ (CARMINATI, 2004).

A partir de então, por quase quarenta anos, a filosofia ficara apartada do conhecimento escolar da população brasileira. Somente em 2008, o decreto da Lei nº 11684 instaurou, em documento, o objetivo da filosofia na educação básica, direcionando-a como competência para o exercício da cidadania (BRASIL, 2008). Entretanto, é somente pela Resolução nº1 de 15 de maio de 2009, a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (Brasil, 2009), que a filosofia se tornou, de fato, obrigatória na escola, reincorporando seu conjunto de conhecimentos ao currículo escolar.

Todavia, diante de novas demandas para uma organização curricular única em todo o país, sugerida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a filosofia deixou, mais uma vez, de pertencer ao currículo, devido à Medida Provisória (MP) 746, de 2016, do Governo Federal (BRASIL, 2016). Alguns meses depois, diante de intensas mobilizações de estudantes e professores, houve a conversão dessa MP para a Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017a), em que a filosofia se reintegraria ao currículo escolar. Tal Lei fundamenta o documento da BNCC, embora apresente, timidamente, o objetivo e a organização do ensino da filosofia, que se encontram diluídos na área das ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017b).

Afirmamos, certamente, que no decorrer da trajetória da filosofia na educação básica brasileira, parece-nos indefinido, diante das normativas aplicadas pelas instâncias formativas ligadas ao Ministério da Educação, o real objetivo da filosofia e de seu ensino na educação básica. É nesse sentido que tecemos nossos apontamentos mediante as concepções de Pierre Bourdieu⁴(1930-2002), um expediente teórico que contribua, de fato, para nossas interlocuções — com respaldos científicos na compreensão da lógica da educação e sua função na formação cultural de nossa sociedade, implicada na filosofia como corpo de conhecimentos mediados na escola.

Inferências do Capital Cultural na escola básica a partir da Filosofia

No que compreende a escola, as reflexões bourdieusianas resultam de experiências de pesquisa no cenário educacional francês. Todavia, seu escopo teórico, guardadas as devidas proporções, metodologicamente demarcado, contribui para o debate no entorno do objetivo e do ensino da filosofia também na educação básica brasileira. Esse debate está implicado na lógica, estética, metafísica, epistemologia, ética e na filosofia política.

Para Bourdieu, o universo da escola incorpora um escopo social de agentes e famílias, considerando os aspectos da herança cultural. Nesse conjunto, o conceito de *habitus* faz a mediação entre o indivíduo e a sociedade, como “princípios geradores de práticas distintas e distintas” (Bourdieu, 2014a, p. 22). Em outros termos, resume as formas de pensar e de agir de cada agente no interior da sociedade. Por assim dizer, esse agente (membro de um grupo social), ao chegar à escola, leva consigo uma herança de família, a incorporação de um *ethos*,

⁴ Francês e Filósofo de formação, Pierre Félix Bourdieu direcionou seus estudos à Sociologia após experiências na Argélia. Rejeitou a dicotomia subjetivismo/objetivismo nas ciências humanas e atribuiu as relações sociais como relação dialética, que contribuíram com os estudos da ‘Sociologia da Sociologia’.

que se define como ‘capital cultural’.

Para Bourdieu (2014b), o capital cultural é definido a partir de três estados: o incorporado, o objetivado e o institucionalizado. A incorporação do capital é muito singular, não acontece por procuração, mas por assimilação e por inculcação. Essa incorporação tem fortes relações com a herança cultural e econômica, ou seja, é o tempo que o sujeito internaliza, ao lado de seu grupo familiar, sua exterioridade social e suas condições de ampliação desse mundo social. Essa incorporação faz parte do seu corpo, de sua memória.

Quanto à objetivação do capital (Bourdieu, 2014b), sua definição é de suporte material, que guarda relação com o capital incorporado e que pode ser obras de arte, livros, instrumentos, máquinas, dentre outros indícios. São bens culturais que podem ser transferidos, contudo, como propriedade jurídica, não como cultura, por isso tem uma íntima relação com a incorporação do capital, visto que o seu valor é mediado pela incorporação de valores que os bens representam para os agentes.

E, para o terceiro estado do capital, o institucionalizado, Bourdieu (2014b) o refere a um capital de reconhecimento aos indivíduos de uma sociedade, pelo seu conhecimento. Àqueles reconhecidos como titulares de um conhecimento, confere-se uma certificação, isto é, um diploma, como caráter simbólico de reconhecimento dentro da sociedade, que agrega ao indivíduo um capital cultural, do qual pode ser convertido em capital econômico, como moeda de trabalho.

Para Bourdieu (2014b), a articulação de tais capitais a partir do ambiente escolar, permitia-o refletir sobre a própria compreensão da escola e sua mobilidade social, por meio de uma sociologia da educação. Para o autor, a escola, como nos é apresentada no seu conjunto, é uma instituição conservadora e de legitimação das desigualdades. Isso ocorre porque ela não leva em consideração que seus agentes portam um *habitus* (a interiorização de uma exterioridade), que participam de um campo social (realidade organizadora das práticas e das representações dos agentes) e do capital cultural (incorporação, apropriação, institucionalização de objetivos e subjetivos de valores, bem como os bens de uma cultura).

Assim, considerando o modelo educacional vigente, aquele que trata como iguais os desiguais e sem modificações nas estratégias da escola, Bourdieu atribui a figura do professor como agente capaz de articular os processos de legitimação das desigualdades no ambiente escolar. Para o autor “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida” (BOURDIEU, 2014b, p. 59). Nesse

sentido, defendemos que a centralidade do saber filosófico deve, criticamente, anuir sobre uma práxis pedagógica, aqui entendida a partir dos pressupostos do educador Paulo Freire (1983) como *ação e reflexão* para a transformação de uma sociedade.

Uma abordagem pedagógica do professor via práxis vai muito além de aplicar conhecimentos didáticos e metodológicos da prática de ensino. Antes, apontamos uma práxis pedagógica no sentido de fomentar diálogos e reflexões conceituais, no entorno da condição humana, na e pela filosofia da educação básica. Nossas reflexões estão no sentido de abrir campos para a consolidação da mediação pedagógica do professor, no tocante à filosofia, como proposta político-pedagógica na perspectiva crítica de educação (Adorno, 1995), quanto ao objetivo da filosofia e do seu ensino na educação básica para a apropriação simbólica dos capitais culturais.

A filosofia como ente na reconfiguração dos capitais a partir da práxis pedagógica

Passamos a construir pressupostos que nos permitam justificar a filosofia como capital, isto é, como uma propriedade, entendida como um instrumento de troca simbólica (BOURDIEU, 2014b). Esse capital pode ser do tipo cultural, científico, econômico e social, que determina, a priori, a estrutura e a organização de uma sociedade.

Pierre Bourdieu nos apresenta, no interior das ciências sociais, implicações que nos levam a pensar e a compreender a lógica da educação, sua função na formação de grupos sociais e na reprodução de estruturas de dominação nas sociedades modernas. Do ponto de vista do objetivo da filosofia na educação básica, frente à problemática bourdieusiana já apresentada, atua como reprodução das estruturas sociais. Assim, o objetivo da filosofia é salutar como corpo de conhecimentos sólidos, direcionado ao desenvolvimento humano, uma condição muito além das recentes normativas das quais a apresenta, de maneira dissolvida, no currículo escolar da educação básica (Brasil, 2017b).

Acreditamos que o objetivo da filosofia, dentre tantos existentes, está o empoderamento dos estudantes, fomentado por uma compreensão crítica das disputas e articulações travadas no universo simbólico dos campos sociais de nossa sociedade. Desse modo, imbuídos de uma compreensão crítica de mundo, podem empreender esforços como agentes sociais para resistir à lógica de reprodução das estruturas sociais, no sentido de que a filosofia também lhes possibilite a incorporação de capitais culturais.

Um indivíduo que reconhece ter ou não a posse de tais capitais é o que legitima as

condições sociais e culturais dentro da sociedade. E, para Bourdieu (2014b), o capital simbólico se constrói mediante uma base cognitiva de conhecimento, defendidos neste ensaio como o objetivo da filosofia na educação básica.

No tocante ao capital institucionalizado do professor de filosofia, apontamos que esse possa lhe assegurar condições de mediatizar, via práxis pedagógica no processo educacional, as implicações do capital objetivado com seus estudantes. Essa práxis pedagógica é contrária a uma forma de dominação, muito presente em uma educação bancária (Freire, 1983), na qual o ensino se resume ao ‘depósito’ de conhecimentos curriculares nos estudantes. Objetivamos aqui uma práxis pedagógica como possibilidade de articulação de novos capitais incorporados, no sentido da construção da exterioridade social, como condição para ampliar o mundo social (BOURDIEU, 2014b). Nesse aspecto, apostamos no ensino de filosofia como paideia, articuladora de estratégias que, via prática pedagógica, abrem portas para instrumentalizar formas simbólicas de manipulação de capitais culturais.

Inferimos a objetivação da manipulação dos capitais a partir da escola, devido à urgência de se pensar no papel da filosofia nesse contexto. Não muito longe da realidade francesa que versa Bourdieu, é fato que a nossa estrutura escolar ilegítima os agentes de nossa sociedade, embora a escola esteja estruturada a partir de uma conjuntura de igualdade formal (BOURDIEU e PASSERON, 2014c).

Para tanto, os capitais, incluindo o da escola, atua como um recurso adquirido ao longo da história pelas lutas dos agentes inseridos nesse campo. Olhar para o objetivo do corpo dos conhecimentos curriculares da filosofia, bem como de seu ensino, nesse âmbito, só é possível, segundo Bourdieu, quando uma sociedade se apropria dos capitais, pois assim adquire condições de negociação entre os agentes inseridos ao contexto. Como será possível debater sobre o objetivo da filosofia e do seu ensino na escola básica se os agentes não reconhecem sua importância? As concepções de Bourdieu nos apontam reflexões para a compreensão não só da escola, mas também do sistema universitário, muito bem retratado na obra *La noblesse d'état* (1989), em que o autor debate sobre as organizações do sistema universitário francês no que cerne à filosofia.

Logo, é a partir das instituições formadoras de professores de filosofia que abrimos esse debate para o engajamento necessário na articulação dos capitais culturais, ainda no processo de formação inicial. Isto é, uma formação docente mediada pela práxis pedagógica para a reconfiguração dos capitais culturais.

Reconhecemos que, semelhante a Bourdieu, a escola é o lugar que manipula

estratégias, sobretudo, mas não somente de dominação e de reprodução das estruturas sociais, pois nada impede que o professor, imbuído de um *ethos*, teoria da ação, instrumentalize, à luz de uma práxis pedagógica, estratégias de investimento para aquisição e incorporação de capitais desses agentes, os excluídos no seu interior. Os excluídos correspondem àqueles sujeitos que estão na escola, mas devido ao discurso ideológico mascarado pela escola libertadora, acaba por excluir ainda mais o indivíduo. Para Bourdieu (2014c, p. 250) “o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consegue a façanha de reunir as aparências da ‘democratização’ com a realidade da reprodução”.

Nesse sentido, por meio de uma prática pedagógica justaposta a uma práxis, os bens de cultura podem e devem ser manuseados subjetivamente, com perspectiva a uma incorporação de sentidos e valores. Devemos salientar que essa prática pedagógica não deve ser pensada como violência simbólica, mas como estratégia de frenagem dos mecanismos de perpetuação das desigualdades sociais. Esse movimento, tecido à luz de uma equidade, pode dirimir distâncias culturais e, como resultado da estratégia professoral, abrir possibilidades para institucionalizar os capitais, ou seja, garantir aos estudantes a conclusão de estudos, assim como a certificação desses capitais a partir do diploma.

Contudo, a perspectiva utilitarista que grande parte da sociedade atribui à educação, tem a contribuição direta também da filosofia, quando consideramos seu histórico impreciso no currículo escolar no país (BRASIL, 1942, 1961, 1971 e 2016). Sem apresentar claramente seu objetivo enquanto corpo de conhecimentos na escola e do seu ensino pelas instâncias normativas do país, o pequeno número de professores formados na área e a tradição bacharelesca dos cursos de licenciatura em filosofia certamente contribuem para que a sociedade não objetive importância a ela.

É premente considerar que o papel do professor nessa ação de transformação da realidade escolar é, diga-se de passagem, homérica. O habitus professoral (interiorização de uma exterioridade formativa) é de grande valia para a elaboração de estratégias práticas à luz de reflexões filosóficas imbricadas de saberes, potencializa a incorporação e a objetivação dos capitais de cultura.

De certo que a objetivação do capital cultural, segundo Bourdieu (2014b), define-se como suportes materiais, isto é, com vistas ao universo simbólico da cultura. Por isso, o bem material está diretamente associado ao valor simbólico da cultura, sobretudo no que diz respeito a sua utilização. Por isso, o valor de um objeto material de cultura está intimamente

ligado ao estado do capital incorporado. Esta dicotomia é naturalizada, principalmente, pelo sistema educacional como articulador para a ressignificação dos capitais. Segundo Passeron, os capitais culturais para Bourdieu atuam como uma lei para todas as sociedades, entendido pelo que chama de “causa universalmente válida” (PASSERON, 2003).

Considerações finais

Quando atribuímos a urgência de situar a filosofia na educação básica, estamos colocando-a no centro das controvérsias, pois nos é claro que as instâncias normativas brasileiras não apresentam uma compreensão quanto ao objetivo da mesma na sociedade, bem como o seu ensino na educação básica. Longe de ser um positivismo comtiano e considerando sua trajetória conturbada, enquanto disciplina obrigatória, acreditamos que não se trata de uma resposta simplista sobre o seu lugar na educação básica e, tampouco, minimizada nos termos da interdisciplinaridade conforme nos é apresentada.

Considerando suas especificidades e sua capacidade dialógica, esse debate perpassa pelos centros de formação de professores de filosofia, na natureza da disciplina, seu devir como práxis pedagógica dos agentes sociais e, principalmente, na transformação da comunidade na interface Universidade-Escola.

Diante das concepções de Bourdieu, podemos, frente à realidade que nos acomete, cruzar os braços e assumir, nos termos bourdieusianos, que a escola é, na sua matriz, avalista das desigualdades e das injustiças sociais. Do contrário, podemos considerar que, a partir da ciência produzida por esse autor, não só compreender o funcionamento e a estruturação da escola, mas a partir de uma práxis, reconfigurar os capitais por meio de estratégias pedagógicas de ação e reflexão para a transformação social pela e na filosofia.

Por fim, acreditamos ser pertinente afirmar, de acordo com Bourdieu, que ao contrário do que pensou Marx, existe, sim, uma filosofia da miséria. Aquela que, do seu “Olimpo”, faz-se de surda, emudece e se desapercebe do humano, o demasiado humano. Mas é possível dizer que, semelhante a Marx, essa é, sem sombra de dúvidas, uma mísera filosofia. Nunca é suficientemente tarde para se perguntar: o que se confere, no capital cultural da escola, a filosofia? Qualquer que venha ser a resposta, na melhor das hipóteses, é imprecisa. Todavia, a imprecisão não deve nos impedir de responder, afinal, que filosofar é preciso.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura**. Trad. Ione R. Valle e Nilton Valle. Florianópolis, SC. Editora da UFSC, 2014c.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas. Sobre a teoria da ação**. Tradução: Maria Corrêa. Campinas, SP. 11ª Edição, Editora: Papyrus Editora, 2014a.

_____. **Escritos de Educação**. Em Nogueira M. A. e CATANI, A. (orgs.). Petrópolis, RJ. 4ª Edição, Editora: Vozes, 2014b.

_____. **La noblesse D'État: Grandes écoles et Esprit de Corps**. Ed: Les Editions de Minuit. France. p. 569. 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 18 de maio de 2009**. Brasília, DF, 18 maio 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12768-filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio-sp-1870990710>. Acesso em: 10/10/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória nº746, de 22 de setembro de 2016**. Secretaria Geral. Brasília, DF, 22 set. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 10/10/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017**. Secretaria Geral. Brasília, DF, 16 fev. 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 10/10/2019

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Congresso Nacional. Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10/10/2019.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017b. Congresso Nacional. Brasília, DF, 21/12/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em: 12/10/2019

BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Secundário**. Lei nº 4244, de 09 de abril de 1942. Brasília, DF, 09 abril. 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11/10/2019.

CARMINATI, Celso João. (Des)razões da retirada da Filosofia do Ensino Médio no Brasil. **Revista Linhas**, v. 5, n. 2, p. 1-13, 2004. Disponível em:

<<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1225/1038>. Acesso em: 15/10/19.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KOHAN, Walter Omar. La philosophie au Brésil au fil du temps. In: GOUCHA, Moufida (Org.). **La philosophie. Une école de la liberté**. Paris: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2007. p. 300

PASSERON, J. C. Morte de um amigo, fim de um pescador. In: ENCREVÉ, P.; LAGRAVE, R. M. **Trabalhar com Bourdieu**. Paris: Bertrand, 2003. Cap.1 , p. 17-92.

SHERRINGHAM, Mark. L'enseignement scolaire de la philosophie en France. **La revue de l'inspection générale**, Paris, n. 3, 2006. Disponível em: <<http://media.education.gouv.fr/file/38/6/3386.pdf>>. Acesso em: 13/10/19.