

Vocação e escolha no processo de dissimulação dos interesses da Medida Provisória 746

Vocation and choice in the process of dissimulating the interests of Provisional Measure 746

Autor 1, Autor 2
Instituição dos autores
e-mail do autor principal

Resumo

O presente trabalho reúne um conjunto de reflexões sobre o perfil formativo pronunciado via Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, com o objetivo de interpretá-lo a partir dos conceitos de violência simbólica e capital cultural em Bourdieu. Também foram levados em consideração uma nota oficial do MEC e um Sumário Executivo do Senado Federal. Refletiu-se sobre algumas implicações do ato legislativo para a Educação em geral e para a Educação em Ciências, sobretudo, para o demasiado enfoque dado à formação para o mercado de trabalho. Dentre outras inferências, a MP foi considerada como um retrocesso por ferir o caráter democrático que decisões importantes devem ter, por dissimular interesses mercadológicos sob o discurso da vocação e da escolha e, no caso da Educação em Ciências, por considerá-la menos importante tendo em vista a possibilidade de diminuição da carga horária das disciplinas de caráter científico a partir a oferta de outros eixos formativos.

Palavras chave: violência simbólica, formação para o mercado de trabalho, autonomia relativa.

Abstract

The present work brings together a set of reflections on the formative profile pronounced by Provisional Measure nº 746, of September 22, 2016, with the objective of interpreting it from the concepts of symbolic violence and cultural capital in Bourdieu. Also taken into account were an official note from the MEC and an Executive Summary of the Federal Senate. It reflected on some implications of the legislative act for Education in general and for Science Education, above all for the too focused approach to training for the labor market. Among other inferences, the MP was considered as a retrocession because it hurt the democratic character that important decisions should have, to dissimulate market interests under the discourse of vocation and choice and, in the case of Science Education, to consider it less important having In view of the possibility of reducing the workload of scientific disciplines from the offer of other formation axes.

Key words: symbolic violence, training for the labor market, relative autonomy.

Introdução

O ano de 2016 ficou dialeticamente marcado por uma série de eventos de natureza política que revelaram ainda mais as fragilidades do sistema democrático brasileiro e os movimentos de resistência a favor de um contexto socialmente menos desigual. Certamente um dos momentos mais conturbados foi o impeachment da presidente eleita Dilma Rousseff no dia 31 de agosto do referido ano. Nesta mesma data, Michel Temer, que exercia o cargo de vice-presidente, tomou posse como novo presidente da república. Juntamente com o novo governo vieram novas propostas para a Educação, com destaque para a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 que instituiu a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, alterou o texto da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e regulamentou outras providências que juntas ficaram conhecidas como Reforma do Ensino Médio.

A Medida Provisória é um ato normativo excepcional que só pode ser expedido quando observado um caráter de urgência/relevância e entra em vigor no momento de sua publicação. Conforme o Artigo 62 da CF, temas relativos à nacionalidade, à cidadania, ao conjunto de direitos políticos, eleitorais, penais e cíveis, à estruturação do Poder Judiciário estão entre os assuntos imunes à alterações via MPs. A Educação, evidentemente, não é contemplada pelo referido limite material.

Pensar sobre o impacto de políticas educacionais, sobretudo daquelas que propõem mudanças abruptas no sistema de ensino é tarefa dos educadores e educandos e é sobre esta responsabilidade que repousam as considerações propostas neste trabalho. Portanto, refletir com um pouco mais de profundidade sobre as reverberações que as decisões políticas possuem, se constitui como um movimento de articulação entre os agentes do campo escolar e assinala para a relevância da presente discussão.

O estudo dos documentos teve o objetivo de discutir sobre o perfil formativo defendido pelo discurso oficial interpretando-o a partir da perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu. Sob um ponto de vista mais específico, construiu-se uma explanação com o propósito de compreender algumas facetas da proposta de formação básica pretendida pela MP em questão e debater sobre algumas implicações para a Educação como um todo e para a Educação em Ciências.

Pressupostos metodológicos à luz de Bourdieu

Foram selecionados alguns trechos considerados significativos para análise, dados estes encontrados no texto da MP 746, em uma nota oficial divulgada no portal do Ministério da Educação (MEC) e a partir do Sumário Executivo da MP. Os termos-chave “escolha” e “vocação”, direta e indiretamente presentes em todos os documentos estudados, receberam maior ênfase na análise.

Explicitar o método bourdieusiano exige um pouco mais de folego, de modo que para este trabalho pensou-se apenas num preâmbulo teórico capaz de alimentar as reflexões sobre a temática. Neste sentido, recorreu-se essencialmente aos corpos teóricos de violência simbólica e capital cultural. Os dois conceitos integram os pressupostos metodológicos aliados à análise documental compreendida como um estudo que recorre a fontes diversificadas sem tratamento analítico (FONSECA, 2002, p. 32).

O primeiro conceito é edificado por Bourdieu (2014) como uma força que age dissimuladamente para conferir uma matriz de apreciações, posturas e tomadas de decisão,

nomeada de *habitus*. Trata-se de um tipo específico de coerção invisível que impõe um modo de ser e agir justaposto à matriz pretendida pela lógica dominante. Uma vez emaranhada na cultura vigente, possui um grau relativo, porém elevado, de cumplicidade por parte dos agentes dominados de modo que os mesmos a perseguem e a tomam como necessária. Pode-se dizer que “todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força” [...] (BOURDIEU, 2014, p. 25).

As relações entre forças que fazem mover algo ou alguém a um interesse específico sem que isso aconteça explicitamente é chamada de poder simbólico. Ao compreender que a violência só existe quando é exercida, material ou simbolicamente, passa-se a considerar a existência de uma violência simbólica quando esse poder em potencial é aplicado. Bourdieu (2015) afirma que se trata de uma forma transformada de poder, para que este fique irreconhecível e legitimado.

Sobre o segundo conceito, Bourdieu lança mão de metáforas inspiradas na economia para desvelar as estruturas de dominação. No mercado de bens simbólicos há uma moeda de troca, o capital cultural, presente nas transações que resultam em melhores ou piores posições ocupadas em cada campo. Este pode ser interpretado como um espaço de relações essencialmente dialéticas regido por leis sociais mais ou menos peculiares conferindo um grau relativo de autonomia. Num mesmo campo, as trocas simbólicas podem ser intermediadas por diferentes capitais e com cotações variadas. No campo educacional, por exemplo, o capital cultural herdado por um agente oriundo de grupos sociais marginalizados tem pouco valor, ao passo que o agente cuja herança provém de um contexto culturalmente abastado carrega em si um capital cultural valorizado e decisivo para o seu sucesso escolar. Destarte, o campo é visto como um espaço estruturado “de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes” (BOURDIEU, 1983, p. 89).

Em grupos sociais distintos o montante de capital cultural é também diferenciado e se relaciona ao tempo de investimento, à quantidade investida e à qualidade que funciona como juros multiplicados ao capital à medida que o mesmo se acumula com o tempo. Tomando a Educação em Ciências como exemplo, pode-se dizer que alunos provenientes de classes dominantes e dominadas entram em contato com tal cultura científica. No entanto, o tempo e a qualidade desse contato são notoriamente diferenciados, o que resulta numa maior ou menor familiaridade/afinidade com o universo de sentidos e significados atribuídos aos conhecimentos científicos.

O perfil formativo pretendido pela reforma do Ensino Médio via MP 746 de 2016

A alteração do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) via Medida Provisória 746 de setembro de 2016 insuflou discussões sobre os impactos que a proposta causaria na Educação de forma geral e também sobre a ausência de debates com a comunidade educacional, sobretudo com professores/pesquisadores. De um lado o MEC justificou a implementação da MP a partir dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e de dados estatísticos que indicam para um quantitativo aproximado de 1,7 milhão de jovens que não trabalham nem estudam. Por outro lado, professores e alunos, se manifestaram contrários à proposta por ferir uma concepção democrática de sistema de ensino e por convergir forças

para uma formação ainda mais direcionada ao mercado de trabalho e demais exigências do capitalismo.

Antes de ser alterada pela MP, a LDB, reconhecidas algumas limitações, expressava uma preocupação com uma formação mais ampla na qual o papel das diversas áreas do conhecimento era minimamente reconhecido. Trata-se de uma conquista alcançada após inúmeras lutas travadas ao longo do século XX no que tange à formação básica. Num sentido contrário, a MP 746 expressa uma intencionalidade formativa voltada para um preparo mais incisivo do jovem frente às necessidades do mundo do trabalho. Esta interpretação se fundamenta a partir da supressão de obrigatoriedade para o Ensino Médio de algumas disciplinas como é o caso do Ensino de Filosofia e Sociologia sendo que estas duas últimas tinham seu ensino garantido pela Lei 11.684 de 2008 que foi revogada pela MP em questão. Esta, ao incluir o parágrafo 9º na LDB, sancionava que o ensino de língua portuguesa e matemática deveria ser obrigatório nos três anos do ensino médio. Sendo assim, além de declarar o caráter não compulsório para o ensino de algumas disciplinas, o ato legislativo abre um precedente de para a desobrigatoriedade de outras como é o caso de Física, Química e Biologia que integram a Educação em Ciências.

Ao se referir à formação integral, instala-se uma contradição reveladora. Como é possível promover um ensino voltado para a integralidade formativa quando o que se faz é suprimir/desestimular justamente a construção de um pensamento crítico via ciências humanas? Ao reconhecer que é nestas áreas que reside grande parte do potencial de formação crítica enxerga-se no estímulo contrário proferido pela MP uma intencionalidade para com o perfil de egresso da Educação Básica.

Outro elemento que anuncia que tipo de aluno pretende-se formar a partir do Ensino Médio reformulado é o enfoque dado às disciplinas ligadas a um itinerário mercadológico a partir do inciso V incluído ao Artigo 36º da LDB que dispõe sobre a formação técnica e profissional. Não se nega o mérito de uma formação técnica quando esta é conduzida sob a responsabilidade de educadores amparados pela reflexão crítica de mundo. O retrocesso incide quando há a possibilidade da condução das disciplinas de caráter técnico por parte de “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação” (BRASIL, 2016a). Um novo precedente é aberto, dessa vez diz respeito à desvalorização da docência como atuação imprescindivelmente caracterizada por um corpo de conhecimentos específicos.

Ainda que haja uma tentativa de justificar a mudança a partir de resultados de instrumentos macroavaliativos e dados estatísticos pouco explicativos dos condicionantes sociais, não é tarefa complicada reconhecer que o interesse da reformulação do Ensino Médio proposta pelo MEC está em atender às crescentes demandas de mercado que visam profissionais habilitados à execução de tarefas com eficiência. A pauta foi declarada como urgente e relevante para fundamentar a proposta de mudança via MP. Em nota oficial publicada em dezembro de 2016 em sua página na internet, o MEC declarou que “entende que toda matéria para melhorar a qualidade da educação é relevante. Assim como, é urgente apresentar à sociedade uma proposta para enfrentar o flagelo do ensino médio” (BRASIL, 2016b). O Ensino Médio anterior à reforma apresentava uma série de fragilidades estruturais como, por exemplo, o plano de carreira pouco atrativo aos profissionais da Educação. No entanto, um flagelo não pode ser superado por outro à medida que a pouca qualidade conseguida após décadas de lutas pode ruir diante de tal reformulação que nega a associação entre diversidade de conhecimentos e qualidade de ensino.

Violência simbólica, vocação e escolha: dissimulação a serviço da dominação

Ao considerar que um agente adquire e acumula um capital cultural em correspondência ao contexto social em que vive e que este expressa uma rede complexa de desigualdades é possível inferir a partir da sociologia de Bourdieu que há um mecanismo eficiente de manutenção e reprodução da ordem social injusta. Neste sentido, existe um projeto de sociedade operacionalizado mediante violência simbólica, uma vez que tem sua presença escondida sob o véu da ação político-pedagógica que é banhado em autoridade e legitimidade. Com uma ampla divulgação via mídias de massa, a reformulação do Ensino Médio visou o apoio de uma parcela significativa da sociedade e mais especificamente da comunidade escolar. Não há surpresas, pois a violência simbólica assim o é, se e somente se, for pretendida e entendida como algo necessário.

No jogo de interesses políticos é preciso reconhecer que por vezes um discurso dissimula outro. A dissimulação torna a violência um ato simbólico ao omitir intenções, ao dizer algo quando na realidade o discurso se volta para outra direção. No contexto da MP 746 evoca-se o discurso da flexibilização do currículo de Ensino Médio sob a condução das vocações e escolhas. Em nota disponível em sítio oficial, o MEC afirma “que entende que o novo ensino médio dará oportunidade ao jovem para escolher áreas de conhecimento, de acordo com sua vocação e projeto de vida e optar pela formação técnica” (BRASIL, 2016b).

O método bourdieusiano considera que agentes possuem um grau relativo de autonomia. Deste modo, quanto mais desfavorecido socialmente é o agente menor é sua autonomia e mais vulnerável à ação de uma violência simbólica. No Brasil, comunidades carentes de recursos de natureza variada não veem outra escolha a não ser ingressar no sistema público de ensino como uma oportunidade de ascensão social. Ao garantir um falso poder de escolha e, portanto, uma autonomia ilusória ao jovem na condução do chamado “projeto de vida”, instaura-se um elo com os agentes que os farão acreditar nesse poder de escolha.

Os itinerários formativos do currículo do Ensino Médio descritos na seção IV, Capítulo II, art. 36 da MP em tela são apresentados da seguinte forma:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

I – linguagens;

II – matemática;

III – ciências da natureza;

IV – ciências humanas;

V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2016a).

Os sistemas de ensino definirão a composição dos “itinerários formativos específicos” a partir de suas realidades marcadamente desiguais. Fatalmente, em virtude da defasagem de professores formados em área específica, com destaque para o caso do Ensino de Química e Física, haverá itinerários nos quais a Educação em Ciências contará com um número reduzido de disciplinas. Tal consequência emergirá da não obrigatoriedade dos sistemas de ensino em ofertar todas as disciplinas que compõem as áreas do conhecimento III e IV fundamentalmente. Ao afirmar que a escolha é, ora de responsabilidade dos sistemas de ensino, ora dos estudantes, há uma contradição, que sob ponto de vista da dissimulação em

Bourdieu, o discurso sobre o poder de escolha dos estudantes intenta omitir a realidade na qual os alunos “escolherão” o que outrora fora escolhido.

Observa-se que se trata de um processo de tríplice escolha no qual, hierarquicamente organizadas da menor autonomia relativa para a maior, estão as escolhas dos estudantes, dos sistemas de ensino e do modo de produção capitalista. Este último faz preponderar suas escolhas de âmbito puramente mercadológico para prevalecer o sistema de desigualdades sociais. Sobre o jogo de poderes que envolve o contexto da escolha, defende-se, ainda que brevemente, os conceitos de liberdade, autonomia, vocação e escolha.

Dos quatro conceitos mencionados, o da liberdade pode ser visto como um eixo que integra os demais. A liberdade em Schopenhauer (2002) está ligada à consciência humana de sua condição limitada e inacabada. O homem livre reconhece essa condição de maneira consciente e ponderada. Para o filósofo alemão ser livre é buscar conscientemente o exercício da liberdade mediante uma vontade. Sendo a consciência um fruto evidentemente de natureza social, para obtê-la é necessário um conjunto de elementos relativos à formação humana sob um ponto de vista minimamente crítico.

Em outras palavras, a liberdade remete à ação livre de cerceamentos desde a concepção da ideia até a concretização das intenções. Estas podem encontrar um espaço para serem concebidas autonomamente no terreno das ideias sem necessariamente vislumbrar uma possibilidade de traspasar para o mundo prático. Tal impedimento pode ser material ou simbólico, quase sempre uma associação entre ambos. Tem também a limitação legal imposta a partir de um conjunto de normas coletivamente aceitas pela sociedade (BENTO, 2010).

Conforme Freire (1997), a proposta de uma educação libertadora se contrapõe veementemente às práticas político-pedagógicas a serviço da dominação. Uma vez que o oprimido obtenha condições de, reflexivamente, reconhecer-se como ser histórico e ativo na produção do mundo. Portanto, na perspectiva freireana a liberdade está atrelada à autonomia.

Sobre o conceito de vocação, abandonou-se o entendimento como algo inato. Em linhas atuais a vocação é entendida como algo construído em meio a relações subjetivas, intersubjetivas e com o mundo de forma geral. Sendo assim, é um constructo social que pode ser criado e modificado (VALORE, 2008).

A escolha compartilha o fato de ser proveniente do universo social, resultado de operações mentais que pondera aspectos positivos e negativos. Para exercer o poder de escolha é preciso saber fazê-lo e ter opções como alvos da escolha. Sabe-se que escolhas são dadas e subtraídas a todo instante. Ao desconhecer um universo de possibilidades de escolha e entendendo que tal desconhecimento pode se tratar de um projeto alheio infere-se que os elementos a serem escolhidos aproximam-se do que podemos chamar de oportunidades, uma vez que estas também podem ser disponibilizadas ou não.

Dando continuidade às reflexões sobre as consequências do ato legislativo em destaque nesta discussão para a Educação e sobretudo para a Educação em Ciências, o uso do termo vocação expressa minimamente um despreparo teórico dos redatores do texto da MP, visto que se trata de algo ligado à noção de inato, sociologicamente refutada. A Sociologia construiu seu legado em defesa de que numa sociedade até mesmo a naturalização é um processo social.

O poder de escolha está longe de ser uma realidade da população oprimida. A esse aspecto associa-se a ideia de autonomia relativa em Bourdieu. Agentes submetidos simbolicamente à dominação transitam em campos nos quais existe uma autonomia relativa que “varia de acordo com o maior ou menor peso dado às forças internas ao campo como definidoras do que é legítimo ou ilegítimo. Quanto menos autônomo, mais um campo está sujeito às

inferências externas e aos poderes temporais” (MONTAGNER; MONTAGNER, 2011, p. 261).

A dissimulação está intimamente ligada à violência simbólica e o discurso do MEC em defesa da legitimidade, necessidade, urgência e relevância da reforma do Ensino Médio via MP dissimula a coerção invisível por intermédio da vocação e da escolha. A população jovem marginalizada ao se deparar com necessidades básicas de sobrevivência tem um leque de escolhas bastante reduzido e mesmo as que restam são dadas em conformidade às exigências mercadológicas.

Quais os impactos para a Educação em Ciências trazidos pela MP? Quando se reconhece que a formação científica deve dar aos educandos a capacidade de ler e criticar o mundo, não há horizontes para uma Educação Básica que claramente hierarquiza os conhecimentos com base em critérios de mercado. Este dado também pode ser constatado com a publicação do Sumário Executivo da MP 746 por parte do Senado Federal. Neste documento consta que “a proposta em tela, de aprofundamento nas áreas do conhecimento, estaria alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF)” (BRASIL, 2016c).

Ao elencar como obrigatórias apenas a Matemática, Língua Portuguesa e Inglesa torna-se facultativo o estudo das demais disciplinas. Com isso, valoriza-se uma formação mais distante da criticidade já que a formação básica tem por princípio a preparação para a vida e não somente para a empregabilidade. Tomando a Filosofia e a Sociologia como exemplo, não se espera formar sociólogos e filósofos com a presença dessas disciplinas no Ensino Médio. Espera-se que os futuros biólogos, químicos, físicos e matemáticos enxerguem reflexivamente as contradições que sustentam as desigualdades sociais e que em seus respectivos ambientes de atuação profissional sejam capazes de instaurar a mudança.

A tentativa da MP de retroceder, de certa forma, ao ensino profissional ofertado década de 1970, por meio do itinerário formativo de caráter profissional também tende a comprometer as disciplinas de cunho científicos, principalmente química e física, que são disciplinas que apresentam altos déficits de professores formados na área. Ao priorizar uma formação técnica, com a participação de profissionais com “notório saber” desqualifica-se a profissão docente juntamente com a função emancipatória do conhecimento científico já que este tem caráter secundário na proposta de reformulação do Ensino Médio. O componente técnico da formação em ciências é de incontestável relevância. No entanto, sobre ele repousa o perigo de, isolado de componentes críticos, recair para um treinamento que tem o capitalismo como definidor de horizontes.

A Educação em Ciências não conta com uma teoria geral capaz de unificar coerentemente os conceitos, fenômenos e aspectos que circunscrevem o ensino e aprendizagem. Isso não evidencia um ponto de fragilidade para a área, mas um de seus princípios, a interdisciplinaridade (CACHAPUZ et al, 2004). A formação dos cidadãos deve assumir a interdisciplinaridade como alicerce em resposta à essência da área e do próprio exercício da cidadania (FOUREZ, 1995).

Concorda-se com Cachapuz et al (2004, 367) quando estes afirmam que uma formação cientificamente culta não se sustenta exclusivamente no intuito de formar novos cientistas, mas, implica também em:

atitudes, valores e novas competências (em particular, abertura à mudança, ética de responsabilidade, aprender a aprender...) capazes de ajudar a formular e debater responsavelmente um ponto de vista pessoal sobre problemáticas de índole científico/tecnológica [...].

A figura 1 ilustra o entendimento da Educação em Ciências como emergente da articulação entre conhecimentos. Ao derogar a LDB com uma abrupta desvalorização da conexão entre as áreas, visto que para a MP 746 há uma hierarquia entre as disciplinas, perde-se em complexidade e aproxima-se de uma formação ainda mais alienante.

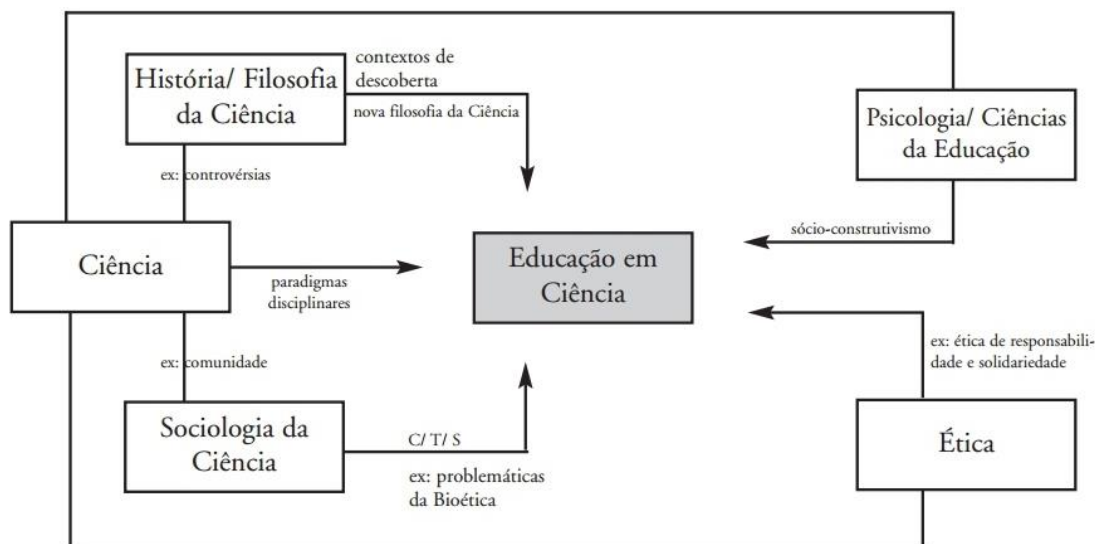


Figura 1: Caráter interdisciplinar da Educação em Ciências (CACHAPUZ et al, 2004, p. 365).

Os argumentos acima fortalecem a compreensão de que o currículo centrado em expectativas de organismos internacionais, a convergência para disciplinas e enfoques específicos guiados por uma visão mercadológica de mundo faz com que a Educação em Ciências empobreça em termos de criticidade como acontece com a reforma do Ensino Médio discutida por este trabalho.

Considerações em compêndio

É certo que a Educação Básica brasileira carece de transformações estruturais para cumprir com os fundamentos do Estado Democrático de Direito elencados pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 com destaque para a dignidade da pessoa humana, construção de uma sociedade livre, justa e solidária e para a erradicação da pobreza e marginalização e redução das desigualdades sociais e regionais.

Em virtude da complexidade que envolve a luta pela consolidação de tais fundamentos, defende-se que transformações mais profundas no cenário educacional devam nascer de discussões nas quais estejam presentes representantes dos setores que compõem o campo educacional com voz e vez para todos. No entanto, ao propor uma alteração via Medida Provisória, mesmo se tratando de um ato legislativo legítimo, rompe-se com a essência da democracia na medida em que a comunidade educacional teve pouca participação na tomada dessa decisão com significativo impacto para a Educação brasileira.

Como previsto pela CF, algumas matérias de caráter fundamental ao Estado transcendem ao poder de mudança atribuído às MPs e só podem ser tratadas por leis. Todavia, como pode a Educação, depois de tamanho desenvolvimento teórico como campo científico, ainda não integrar o corpo de elementos essenciais à consolidação do Estado brasileiro?

Ao evocar as noções de vocação e escolha sob consistências teóricas frágeis, usa-se de uma artimanha política para convencer a massa que é alvo de um projeto de formação pautado na alienação/subjugação de interesses. Dissimula-se os propósitos de um Ensino Médio mercadológico e a serviço da manutenção do fosso das desigualdades sociais, pois reconhece-se que os jovens marginalizados estão diante de um rol limitado de escolhas e serão pressionados a “escolher” uma carreira que atenda suas necessidades imediatas de alimentação, moradia, saúde, lazer dentre outras. A MP foi imposta a partir de um discurso que classificou a mudança como urgente e relevante. Todavia, o que identifica-se em caráter de urgência e relevância é a luta contra o referido projeto de revitalização das forças que oprimem o direito a uma Educação pautada na igualdade de oportunidades.

A Educação em Ciências prima por uma formação na qual e pela qual a desigualdade social seja combatida. Para tanto, é necessário garantir minimamente que os grupos sociais dominados tenham condições de integrar uma Educação Básica pautada na diversidade de conhecimentos sobre o caráter social, químico, biológico, físico e filosófico da vida.

Agradecimentos e apoios

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo apoio financeiro e ao Laboratório XXXXX pelo incentivo à divulgação científica.

Referências

BENTO, Luiz Carlos. Breves considerações sobre o conceito de liberdade na Filosofia e sua possível efetivação na práxis social da vida humana. **Revista Saber Eletrônico**, Jussara, Ano 1 v. 1 Nov/Jun. 2010.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. 8. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

_____.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. **Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016**. Brasília: Congresso Nacional, 2016a.

_____. Ministério da Educação. **Nota oficial**: MEC reafirma urgência e relevância da reforma do ensino médio. Brasília, 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=43281:mec-reafirma-urgencia-e-relevancia-da-reforma-do-ensino-medio&catid=33381&Itemid=86>. Acesso em: janeiro de 2017.

_____. **Sumário Executivo de Medida Provisória**. Brasília, Senado Federal, 2016c.

_____. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

CACHAPUZ, António; PRAIA, João; JORGE, Manuela. Da educação em ciência às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico. **Ciência e Educação**, Bauru, SP, v. 10, n. 3, p. 363-381, 2004.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

FOUREZ, G. **La construction des sciences**. Bruxelles: De Boeck University, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MONTAGNER, Miguel Ângelo; MONTAGNER, Maria Inez. A teoria geral dos campos de Pierre Bourdieu: uma leitura. **Revista Tempus Actas de Saúde Coletiva**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 255-273, 2011.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Da Morte; Metafísica do Amor; Do Sofrimento do Mundo**. Rio de Janeiro: Martin Claret, 2002.

VALORE, LA. A problemática da escolha profissional: a possibilidades e compromissos da ação psicológica. In: SILVEIRA, AF., et al., org. **Cidadania e participação social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/hn3q6/pdf/silveira-9788599662885-07.pdf>>. Acesso em: janeiro de 2017.