

# **O currículo e o conhecimento científico: elementos para uma compreensão crítica da escola a partir da perspectiva de Bourdieu**

## **The curriculum and scientific knowledge: elements for a critical understanding of the school from the perspective of Bourdieu**

**Luciene Pereira da Silva Gonçalves**

Universidade Federal de Goiás

[lugon.quimica@gmail.com](mailto:lugon.quimica@gmail.com)

**Nyuara Araújo da Silva Mesquita**

Universidade Federal de Goiás

[nyuara2006@gmail.com](mailto:nyuara2006@gmail.com)

### **Resumo**

Este texto teórico apresenta uma reflexão crítica do pensamento de Bourdieu acerca do papel da escola, do currículo e do conhecimento científico. O autor apresenta a escola como instituição de reprodução social que dissimula as condições em que ocorre esse processo e faz parecer que equaliza o ensino. Uma das ações dissimuladas é a seleção das disciplinas ensinadas, bem como a escolha dos conteúdos disciplinares. Essas ações são fruto de relações de força entre grupos sociais. Sendo assim, a cultura escolar não é uma cultura neutra, mas uma cultura de classe. Por fim, direcionamos nosso raciocínio para a construção, nas aulas de Ciências, do conhecimento científico em uma perspectiva de letramento científico utilizando para isso o “pensar relacional” de Bourdieu. Desse modo, nossa busca direcionou-se no sentido de compreender a função transformadora da escola, tornando-se fundamental nesse processo a atuação do professor como agente.

**Palavras chave:** Bourdieu, escola, currículo escolar, conhecimento científico.

### **Abstract**

This theoretical text presents a critical reflection of Bourdieu 's thinking about the role of school, curriculum and scientific knowledge. The author presents the school as an institution of social reproduction that conceals the conditions in which this process occurs and makes it appear to equalize teaching. One of the hidden actions is the selection of the disciplines taught, as well as the choice of disciplinary contents. These actions are the result of relations of strength between social groups. Thus, school culture is not a neutral culture, but a class culture. Finally, we direct our reasoning for the construction, in science classes, of scientific knowledge from a perspective of scientific literacy using Bourdieu's "relational thinking". In this way, our quest was directed to understand the transforming function of the school, making the teacher's role as agent fundamental in this process.

**Key words:** Bourdieu, school, school curriculum, scientific knowledge.

## **A escola: instrumento de legitimação das desigualdades sociais**

Segundo o paradigma da “escola libertadora”, a ideia vigente é a de uma escola que pretende desempenhar um papel democratizante cujo objetivo é ensinar a todos cabendo ao aluno saber aproveitar as oportunidades que o Estado oferece a fim de obter ascensão social. Essa é uma ideia que está na base da educação brasileira, ou seja, não importa a origem social do sujeito, tendo mérito, consegue ascender socialmente (BOURDIEU, 2007).

Sendo assim, a escola privilegia os já privilegiados, atestando a classificação do aluno criativo. Na verdade, essa classificação é fruto de uma herança cultural que trouxe de seu convívio familiar (BOURDIEU, 2007). A escola atua dessa maneira e consegue passar a ideia de que faz exatamente o contrário, ou seja, faz parecer que equaliza o ensino. Bourdieu denominou este processo de dissimulação.

Desse modo, a classe dominante desenvolve um modelo de educação que não permite às classes dominadas perceberem o processo de dominação que ocorre de maneira camuflada e sua eficiência será tanto maior quanto menor for a consciência crítica dos agentes envolvidos, ou seja, o privilégio maior da classe dominante é não aparecer como privilegiada.

A escola legitima as desigualdades sociais a partir de mecanismos de eliminação que agem durante todo o percurso realizado pelo aluno ao longo de sua carreira escolar e um destes mecanismos é a desigualdade no acesso ao ensino superior, como é o caso da realidade brasileira, na qual uma quantidade ínfima consegue chegar ao ensino superior (ANDRADE, 2012).

Segundo Bourdieu (2007), um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola, quarenta vezes mais que um filho de operário e duas vezes mais que um jovem de classe média<sup>1</sup>. A partir das perspectivas de legitimação das desigualdades sociais promovidas pelo sistema escolar, faz-se necessário compreender os mecanismos que determinam a eliminação contínua de crianças e jovens desfavorecidos. Por meio da teoria do capital cultural de Bourdieu podemos explicar o motivo pelo qual muitos alunos não conseguem ter êxito escolar.

Esta teoria fundamenta-se no pressuposto de que a escola ensina aquilo que representa de mais valioso na sociedade, por isso transmite o que corresponde à cultura legítima, ou seja, ao capital cultural que somente determinadas pessoas na sociedade possuem. Expressões consideradas legítimas correspondem àquelas das camadas ditas dominantes da sociedade. São expressões que apenas podem ser desfrutadas e compreendidas por um grupo seleto, que detém conhecimentos prévios, saberes refinados e, ainda, certa capacidade financeira. Essa relação com a cultura legitimada é que vai constituir o capital cultural transmitido inicialmente pela família. Quadros nas paredes das casas, visitas a museus, viagens, jogos educativos e estímulos constantes são alguns aspectos que contribuem na construção desse capital em jovens e crianças. Essas vivências são fundamentais na vida escolar, bem como a falta delas acarretará em perdas na aquisição de conhecimentos (BOURDIEU, 2007).

---

<sup>1</sup> As políticas públicas educacionais, vigentes no período em que o Partido dos Trabalhadores esteve no poder no Brasil nas últimas décadas, promoveram tanto a expansão da educação superior pública no país quanto a interiorização de ensino de qualidade por meio de programas como o REUNI e a expansão dos Institutos Federais. No entanto, diversos desses programas têm sido freados na atual conjuntura de governo no Brasil.

Para uma melhor compreensão daquilo que propomos neste trabalho explicitaremos os conceitos, *arbitrário cultural*, *ação pedagógica*, *autoridade pedagógica e trabalho pedagógico* que consideramos relevantes para a reflexão acerca da violência simbólica. Para Bourdieu e Passeron (1982), o arbitrário cultural é a cultura dotada da legitimidade dominante.

Nesse sentido, o arbitrário cultural é inculcado pela classe dominante por meio da violência camuflada, dissimulada e, portanto, simbólica, tendo a escola como legitimadora da cultura dominante. Assim, a ação pedagógica é a imposição de um arbitrário cultural fruto de uma dominação, reproduzindo assim a estrutura das relações de força num contexto social no qual o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima, ou seja, da violência consentida.

Para garantir a ação pedagógica, faz-se necessário a instauração da autoridade pedagógica, a qual não se reduz a uma pura e simples relação de comunicação, mas opera no viés do discurso veiculado, legitimado e traduzido em um arbitrário cultural. Uma autoridade pedagógica instaurada significa o reconhecimento da legitimidade da emissão (autoridade pedagógica do emissor) que condiciona a recepção da informação e, mais ainda, “o cumprimento da ação transformadora capaz de transformar essa informação em formação” (BOURDIEU e PASSERON, 1982, pág. 33).

Para o exercício de um trabalho pedagógico, o sistema de ensino tende a dotar os agentes encarregados da inculcação de uma formação homogênea e de instrumentos homogeneizados e homogeneizantes sob a lei da “rotinização”, a qual, segundo Bourdieu e Passeron (1982) é uma das características marcantes deste sistema. Quanto mais a ação pedagógica do sistema de ensino se organiza em relação à função de reprodução cultural, mais ele apresenta um caráter de “rotinização” e mais se afasta de outros campos (por exemplo, campo científico, campo intelectual).

Um aspecto relevante na obra de Bourdieu, *A reprodução*, em parceria com Passeron, a ser considerado é que a crise no sistema de ensino torna o exercício da função do professor difícil ou impossível, como por exemplo, o ato de muitos pais de alunos rotularem professores de comunistas por expor em suas aulas a teoria de Marx ou ainda, condenar o professor por falar em suas aulas sobre pílulas ou métodos anticoncepcionais, alegando ser este assunto função da família e não da Escola<sup>2</sup>.

A ideia de equidade da escola vem acompanhada de um processo de dissimulação que mascara o currículo, em nosso caso, o currículo de Ciências. Esse currículo, quando deixa de abordar, por exemplo, aspectos sociais, políticos e econômicos serve aos anseios da classe dominante inculcando o arbitrário cultural de maneira legítima e de forma natural. Quanto mais a escola dissimula sua ação pedagógica e suas relações com as estruturas objetivas, mais estará funcionando como instrumento de reprodução social. Dessa forma, analisar tais relações é a proposta deste trabalho, pois, nesse sentido, as reflexões podem contribuir para discussões que possibilitem a visualização de uma perspectiva da escola como instrumento de transformação.

### **Currículo: resultado de uma pactuação**

---

<sup>2</sup> Sendo assim, Bourdieu já sinalizava em sua época para os perigos da “Escola sem partido” a qual, na verdade, partido tem, porém, desprovida de pensamento crítico.

O currículo pode ser compreendido como um movimento de construção do trabalho intelectual e prático de pesquisadores e professores, políticos e sociedade civil, no qual há constante conceitualização e reconceitualização no sentido de produção e reprodução. Baseados em Lopes (2002), entendemos que o currículo é elaborado levando-se em consideração contextos sociais marcados por interesses e ideologias. Nas palavras de Moreira e Silva (1994),

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA e SILVA, 1994, p.8)

Desse modo, ao se pensar em currículo, é pertinente levar em consideração seu contexto histórico. Sendo resultado de uma pactuação entre os envolvidos, não pode ser visto de forma ingênua e aproblemática. Alguns pesquisadores do campo do currículo apontam a existência de interesses e, portanto, de concepções distintas de currículo coexistindo no mesmo território, com suas tensões e consensos mais ou menos estabelecidos (Pereira; Oliveira, 2014; Macedo, 2014; Chizzotti; Ponce, 2013 apud LIMA VERDE, 2014).

As ideias de Bourdieu acerca do currículo nos mostram como a cultura dominante é legitimada no currículo escolar, fazendo com que, na maioria das vezes, crianças e jovens da classe dominada se tornem excluídos no interior, seja na escola ou na sociedade. Este é um fenômeno citado na obra de Bourdieu e que pode ser exemplificado da seguinte maneira: o aluno está matriculado na escola, frequentando regularmente, porém, não consegue ler e escrever, ou ainda, possui um diploma, mas não consegue se inserir em um mercado de trabalho valorizado por não ser detentor de privilégios. (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2007).

A classe detentora de privilégios é, na verdade, quem delega a cultura escolar, ou seja, é quem possui o poder de impor conteúdos de acordo apenas com os interesses deste grupo. Segundo Bonnewitz (2003), referindo-se à Bourdieu,

Não há nenhuma justificativa racional, segundo Bourdieu, para o fato de estudar Maupassant e não a história em quadrinhos, a pintura acadêmica e não as produções dos “grafiteiros”, a música clássica e não a música “techo”. Do mesmo modo, fundamentar os critérios de excelência na matemática e não no latim ou no grego, é arbitrário. (BONNEWITZ, 2003, p. 115)

Diante do exposto, podemos afirmar que a seleção das disciplinas ensinadas, assim como a escolha dos conteúdos disciplinares é fruto de relações de força entre grupos sociais. Sendo assim, a cultura escolar não é uma cultura neutra, mas uma cultura de classe.

Sendo assim, o currículo seria o instrumento que transmite e garante os princípios da ideologia dominante, ou seja, as disciplinas e conteúdos trabalhados na escola constituem uma seleção interessada e articulada com a intenção de garantir o domínio e a reprodução social. Pensar currículo e ideologia é pensar sobre a ótica do campo político, ou seja, é compreender como o conhecimento imposto no currículo escolar atua com o objetivo de produzir identidades coletivas e individuais, além de apreender a que interesses o conhecimento está servindo e contra quem ele está agindo. Temos notado todo esse movimento no contexto atual a partir das disputas políticas imbricadas ao campo educacional

e das tensões que permeiam o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

### **Conhecimento e letramento científico à luz de Bourdieu**

Seguindo o pensamento crítico de Bourdieu, a escola, por sua natureza, é uma instituição de reprodução social e que, por meio dela, crianças e jovens adquirem determinados conhecimentos que a sociedade julga serem valiosos. Neste mesmo viés e baseados em Santos e Schenetzler (2015), assumimos que é nessa instituição que esses alunos poderão se apropriar de conhecimentos construídos pela cultura humana considerando-se aspectos históricos e sociais. Dentre esses saberes, destacamos os conhecimentos de Ciências da Natureza que possibilitarão outras leituras do mundo no qual estes sujeitos fazem parte.

Apoiamo-nos em Driver et al (1999) para argumentar que discutir Ciências no contexto escolar não significa simplesmente conhecer sobre um determinado fenômeno ou ainda organizar o raciocínio do senso comum dos alunos, e sim, extrapolar para o ato de desafiar as ideias prévias dos estudantes, introduzindo-os numa forma diferente de pensar e explicar o mundo natural. Essa forma diferente de pensar é o que Bourdieu (1999) denomina de “pensar relacionalmente”. Desse modo, para entender o real (o fenômeno) faz-se necessário entender as relações existentes não apenas no campo científico, como também no campo social e político, nos quais participam atores diversos, incluindo cientistas (produtores) e não cientistas com explicações técnicas e não técnicas (Knorr-Cetina, 1981, apud SANTOS, 2007).

Fazendo uma transposição para o ensino de Ciências, podemos admitir que se o enfoque do professor for apenas o produto final (o fenômeno), seja na explanação de uma temática, resolução de exercícios ou qualquer outra atividade educativa, pode levar os alunos a atingirem aspectos teóricos, lógicos e epistemológicos do assunto abordado, porém, se a ênfase extrapola o produto e são considerados os produtores e usuários, o conhecimento construído em sala de aula terá uma perspectiva centrada na ciência em sociedade, com “estudos de aspectos sociológicos, psicológicos, historiográficos, culturais e políticos” (SANTOS, 2007, p. 476).

Santos (2007), ao abordar aspectos da educação científica utiliza dois termos que consideramos de extrema relevância: alfabetização científica e letramento científico. Estes dois domínios estão centrados na compreensão do conteúdo científico e na compreensão da função social da ciência. Sendo assim, um cidadão letrado não apenas sabe ler os escritos da ciência e suas representações, mas consegue elaborar argumentos e discutir de forma significativa estabelecendo inter-relações em vários contextos, tais como, sociais, políticos e econômicos. Essa perspectiva tende a alcançar um propósito maior na educação básica que é a compreensão dos impactos da ciência na sociedade na qual o aluno está inserido, ou seja, é a proposição de uma formação para a cidadania (SANTOS e SCHNETZLER, 2015).

Bourdieu (1999), ao falar da construção do objeto na prática científica, enfatiza a necessidade, perante os fatos científicos, de uma postura ativa rompendo assim com a passividade empirista. Para tal, não basta apenas a proposição de grandes construções teóricas vazias, mas sim, da abordagem do caso empírico com a intenção de construir um modelo, de ligar os dados pertinentes de tal modo que eles funcionem como um programa de pesquisas que evidencie aspectos sistemáticos, em outras palavras, trata-se de construir um sistema de relações, que deve ser posto à prova como tal. Fazendo um raciocínio análogo e tendo como viés a construção do conhecimento científico na sala de aula, entendemos que o letramento científico, como prática social, contribui para retirar o aluno/cidadão da zona de passividade, levando-o a uma participação ativa na sociedade e à tomada de decisões frente a

circunstâncias diversas, ou seja, na perspectiva de Bourdieu, promover o letramento científico consiste em historicizar socialmente o problema.

Levar o aluno à tomada de decisões que se destinam a resolver problemas, implica na necessidade de desenvolver no educando a faculdade de julgamento crítico que se refere ao julgamento daquilo que é universal, como por exemplo, o julgamento das leis e dos princípios universais dos direitos humanos (CANIVEZ, 1991).

Por exemplo, para o aluno/cidadão crítico não basta apenas saber reproduzir fórmulas contidas em rótulos de embalagens de produtos químicos. A dimensão a ser alcançada precisa ser sociológica. Assim, ele precisa, inicialmente, conhecer seus direitos e deveres como consumidor de tal produto e isso supõe um mínimo conhecimento dos princípios e leis que regem circunstâncias diversas nos atos mais corriqueiros da vida, para então decidir qual e como o produto deve ser consumido.

Essa decisão poderia ser tomada levando em consideração seu impacto no meio ambiente, na economia, o jogo de interesses da indústria e/ou do fabricante que está por trás do processo de produção e comercialização bem como os aspectos éticos e legais deste processo, pois, para Bourdieu (1983a), todas as práticas são interessadas.

Salienta-se que o fato de elaborar argumentos e estabelecer inter-relações em vários contextos não assegura que haverá tomada de decisões, menos ainda que ao tomar decisões serão considerados aspectos sociológicos, ou seja, elaborar argumentos e estabelecer inter-relações não assegura papel transformador da realidade social, porém constitui um importante passo para uma possível mudança no contexto social no qual o aluno/cidadão está inserido.

Baseados em Santos (2007) argumentamos em favor de três aspectos que vêm sendo amplamente considerados nos estudos sobre as funções do letramento científico e que precisam ser incluídos nos currículos de Ciências: natureza da ciência, linguagem científica e aspectos sociocientíficos.

A prática científica é um campo social com relações de força e monopólios, lutas e estratégias, interesses e lucros. A compreensão destas implicações sociais da ciência possibilita o aluno a entendê-la como atividade humana e não como atividade neutra desarticulada do contexto social. Nesse sentido, para que ocorra o letramento científico sob a perspectiva sociológica faz-se necessário uma mudança de abordagem no ensino de Ciências, pois, do mesmo modo que o ofício do sociólogo precisa caminhar na direção de rupturas epistemológicas, rupturas com as crenças fundamentais de um grupo, ou, “pôr-se um pouco fora da lei” (BOURDIEU, 1999, p. 39), o professor também necessita romper com visões equivocadas da ciência para que o aluno compreenda a natureza da atividade científica.

Outro domínio do letramento científico é a linguagem científica. Entendemos que no ensino de Ciências, o conhecimento científico possui um tipo específico de discurso, o qual permite que os alunos entrem numa nova cultura, numa nova comunidade de discurso (DRIVER et al, 1999).

O discurso é que possibilitará que os conhecimentos sejam elaborados. A palavra é fator primordial no discurso, e, na formação de conceitos sejam eles cotidianos ou científicos, a palavra exerce um papel fundamental atuando como mediadora da compreensão de conceitos por parte dos sujeitos (MACHADO, 1999).

Portanto, ensinar Ciências é propiciar ao aluno compreensão da linguagem científica, o significado de seu vocabulário, o entendimento de fórmulas, gráficos, expressões, tabelas, etc de tal forma que faça sentido para o aluno e que o leve a construção de argumentos científicos, o qual difere da argumentação do senso comum (SANTOS, 2007). A construção

de argumentos científicos só se dará mediante a compreensão, que para Bourdieu, “não é reconhecer um sentido invariante, mas apreender a singularidade de uma forma que só existe num contexto particular” (BOURDIEU, 1983b, p. 159).

Em nosso caso, a especificidade a que nos referimos, se insere no contexto da linguagem química que, tendo como base as ideias de Bourdieu, podemos afirmar que essa linguagem não se faz apenas pela palavra dicionarizada, invariante, mas sim, pela palavra que é produto das relações sociais práticas. Ocorre que na escola, tradicionalmente, não se observa a apropriação dessa linguagem científica como fruto de relações sociais e sim, pela imposição de conceitos e significados fundamentados mais em argumentos de autoridade do que no desenvolvimento da argumentação científica (Osborne, Erduran e Monk, 2001 apud SANTOS, 2007).

Por exemplo, ao trabalhar o conceito de ‘oxi-redução’, ao invés de conduzir a aula através de um processo de memorização de vocábulos (por exemplo, o que é oxidação, o que é redução), de sistemas classificatórios (reações que são de oxi-redução e as que não são), algo que segundo Thiry-Cherques (2006), Bourdieu rejeita, e ainda, de fórmulas (memorização dos elementos metálicos que têm maior tendência para ceder elétrons) de tal modo que o aluno aprenda os termos científicos, porém, não conseguindo atribuir significado para o contexto de sua realidade, o professor poderá desenvolver a aula partindo do macroscópico, propiciando a observação do fenômeno (ferrugem, por exemplo) atingindo o aspecto teórico, promovendo discussões para o entendimento a nível microscópico (quais os fatores que viabilizaram o processo de ferrugem) e, por fim, alcançando o nível representacional, no qual se utilizam de símbolos, fórmulas e equações para representar o fenômeno em estudo (MORTIMER, 2000). Desse modo a linguagem científica vai se constituindo e o aluno mais do que saber ler vocábulos, consegue ler e compreender os escritos científicos.

Outra questão que desejamos destacar com o objetivo de promover letramento científico, são os aspectos sóciocientíficos. Esses aspectos referem-se às questões ambientais, políticas, econômicas, éticas, sociais e culturais relativas à ciência e tecnologia. Além do propósito de problematizar as questões sociais no ensino de Ciências, de propiciar a compreensão da natureza da atividade científica e da argumentação (Zeidler et al., 2005 apud SANTOS, 2007), a inclusão dos aspectos sóciocientíficos no currículo consiste em uma proposta no sentido de possibilitar uma reflexão crítica de valores (SANTOS, 2007).

A proposta de inserção dos aspectos sociocientíficos na educação em Ciências pode ser interpretada a partir da leitura bourdiesiana na medida em que ele discute a noção de campo científico. Sendo assim, a explicação científica envolve a própria compreensão de mundo posta nas teorias explicativas do social. Entendemos que a utilização desse tipo de abordagem no currículo de Ciências poderá propiciar uma educação na perspectiva do letramento científico conduzindo o estudante a um pensamento crítico acerca da realidade em que esteja inserido, estabelecendo relações entre a ciência e sociedade e, ainda, com uma visão mais adequada de ciência percebendo-a como uma atividade aberta e criativa.

### **Considerações finais**

Considerando que o letramento científico relaciona-se à capacidade de ler, compreender e expressar opinião sobre assuntos de caráter científico, compreender o impacto da Ciência e da tecnologia na sociedade, tomar decisões individuais e coletivas, ler, interpretar e refletir criticamente informações sobre o tema, além de compreender a linguagem da Ciência, podemos afirmar que as propostas curriculares de ensino de Ciências precisam se apropriar de uma visão mais sociológica no sentido de imprimir ao currículo a proposta de letramento científico.

Considerando a escola como legitimadora da cultura dominante é que nos propomos a pensar no modo como a promessa de ascensão social não se cumpre. Atestando a classificação do aluno criativo, o qual trouxe de seu ambiente familiar determinado capital cultural acumulado, a escola vai reproduzindo o sistema de classes sociais utilizando-se da ação pedagógica para inculcar o arbitrário cultural dominante naturalmente e legitimamente. Isso se repete em todos os aspectos do conhecimento escolar, inclusive no ensino de Ciências.

Diante dessa reflexão sobre o papel da escola, do currículo e do conhecimento científico tendo como pano de fundo os processos de dissimulação e naturalização, fatores determinantes da reprodução no sistema escolar, questionamos a ação do professor como agente nessa tríade. De fato, é uma reflexão sobre a relação entre a estrutura (em nosso caso, a escola, o currículo e o conhecimento científico) e o sujeito (pensando no professor como agente).

Bourdieu integra e confronta os dois sistemas de forma dialética, ou seja, as estruturas atuam sobre os agentes, mas, cotidianamente, os agentes agem sobre as estruturas, produzindo-as, legitimando-as, reproduzindo-as, conservando-as ou até mesmo transformando-as. Dessa forma, o currículo escolar e os conhecimentos reproduzidos e legitimados pela escola têm importante papel no sistema de reprodução de uma sociedade que perpetua as diferenças.

Argumentamos em favor do papel transformador da realidade social, pois, o professor como agente, ao tomar consciência da tendência reprodutivista e ideologizante do sistema de ensino, poderá atuar na contramão da ilegitimidade do processo, contribuindo assim para a passagem da reprodução à transformação no sentido de ampliar a liberdade, a comunicação e a colaboração entre os indivíduos. Tendo em vista tal pressuposto, entendemos que a leitura do currículo no contexto geral e do ensino de Ciências, mais especificamente, a partir da visão bourdieusiana, pode fomentar discussões e reflexões que venham contribuir com a construção de novas perspectivas tanto da edificação de novas propostas curriculares quanto de ações pedagógicas pautadas pela criticidade e pelos aspectos sociológicos do conhecimento científico.

## Referências

- ANDRADE, C. Y. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. **Ensino Superior Unicamp**, N. 6, 2012, p. 18-27. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/pdf/17>, acesso em Jan. 2017.
- BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. Col. Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983a.
- \_\_\_\_\_. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. Col. Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983b.
- \_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (orgs). **Escritos de educação**, Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- \_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro, Lisboa: Difel e Bertrand Brasil, 1999.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M.A.;

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** Campinas: Papyrus, 1991.

CATANI, A. (orgs) **Escritos de educação.** Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

DRIVER, R.; ASOKO, H.; LEACH, J.; MORTIMER, E. e SCOTT, P. Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher*, n. 7, p. 5-12, 1994. Tradução de MORTIMER, E. Construindo conhecimento científico em sala de aula. **Química Nova na Escola**, n. 9, 1999, p. 31-40.

LIMAVERDE, P. Base Nacional Comum: desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo. **Revista Terceiro Incluído** ISSN 2237-079X NUPEAT–IESA–UFG, v.5, n.1, p. 78-97, Jan./Jun., 2015. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/teri/issue/view/1593/showToc>. Acesso em Novembro 2015.

LOPES A. C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 386-400 Disponível em: < <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wpcontent/uploads/2014/02/OS-PCN-PARA-O-ENSINO-MEDIO.pdf>>. Acesso em: 28/jul. 2015.

MACHADO, A. H. **Aula de Química: discurso e conhecimento.** Ijuí, RS, Brasil: Ed. Unijuí, 1999.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

MORTIMER, E. F.; MACHADO, A. H.; ROMANELLI, L. I. A Proposta Curricular de Química do Estado de Minas Gerais: Fundamentos e Pressupostos. **Química Nova**, Vol. 23, p. 273-283, 2000.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em Química: compromisso com a cidadania.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

SANTOS, W. L. P. D. (2007). Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 36 set./dez. 2007 disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12135/1/ARTIGO\\_EducacaoCientificaPerspectivaLetramento.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12135/1/ARTIGO_EducacaoCientificaPerspectivaLetramento.pdf) acesso em Dez. 2016.

THIRY-CHERQUES, H. R. (2006). Pierre Bourdieu: the theory in practice. **Revista de Administração Pública**, 40(1), 27-53. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122006000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122006000100003&script=sci_arttext) acesso em Jan. 2017.