

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM QUÍMICA**

Priscilla Lúcia Cerqueira de Aragão

**Entre o Prescrito e o Praticado:** o Currículo de Química no Ensino Médio do  
Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF.

Juiz de Fora

2025

Priscilla Lúcia Cerqueira de Aragão

**Entre o Prescrito e o Praticado:** o Currículo de Química no Ensino Médio do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Química. Área de concentração: Educação em Química.

Orientador: Prof. Dra. Andréia Francisco Afonso

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Aragão, Priscilla Lúcia Cerqueira de Aragão.

Entre o Prescrito e o Praticado : o Currículo de Química no Ensino Médio do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF / Priscilla Lúcia Cerqueira de Aragão. -- 2026.  
302 f. : il.

Orientador: Andréia Francisco Afonso Afonso

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Química, 2026.

1. Currículo . 2. Ensino de Química. 3. Ensino de Química. 4. Políticas Públicas. I. Afonso, Andréia Francisco Afonso, orient. II. Título.

**Priscilla Lucia Cerqueira de Aragão**

**Entre o Prescrito e o Praticado: o Currículo de Química no Ensino Médio do CAP. João XXIII**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Química. Área de concentração: Química.

Aprovada em 10 de setembro de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

**Profa. Dra. Andréia Francisco Afonso** - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Profa. Dra. Deise Morone Perígolo**

Universidade Federal de Viçosa

**Profa. Dra. Elisa Prestes Massena**

Universidade Estadual de Santa Cruz

**Prof. Dr. Everton Bedin**

Universidade Federal do Paraná

**Profa. Dra. Fernanda Bassoli Rosa**

Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 28/08/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Andreia Francisco Afonso, Professor(a)**, em 10/09/2025, às 12:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Everton Bedin, Usuário Externo**, em 10/09/2025, às 13:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Bassoli Rosa, Professor(a)**, em 10/09/2025, às 14:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Deise Morone Perígolo, Usuário Externo**, em 10/09/2025, às 14:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elisa Prestes Massena, Usuário Externo**, em 10/09/2025, às 15:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2585081** e o código CRC **BE817873**.

À minha mãe, Maria Helena, pela força silenciosa que me sustentou com seu exemplo de coragem e amor; ao meu pai Aureo, pelo amparo; à minha madrinha Iolanda (*in memoriam*), pela torcida e cuidado; e ao meu amor, Frederico, por ser companheiro em cada passo desta caminhada.

## **AGRADECIMENTOS**

Durante estes quatro anos de doutorado, muitos desafios se colocaram. Alguns foram árduos e sofridos, mas todos se transformaram em oportunidade de crescimento e amadurecimento. Hoje, ao chegar até aqui, reconheço que esta conquista não é apenas minha: ela é partilhada com todos que, de alguma forma, me apoiaram nesta caminhada.

Primeiro, agradeço a Deus, Pai, Pastor e Amigo incomparável, que me conduziu com delicadeza e amor em cada detalhe, sendo minha força vital e provendo tudo o que foi necessário para a realização deste trabalho.

À minha família, pelo carinho e compreensão diante das ausências que a vida acadêmica exigiu. Ao meu esposo Frederico, companheiro fiel de todas as horas, que com amor e paciência soube compreender minha ausência em tantos momentos, como nas missas durante a semana em que dizia “rezarei por você”. Agradeço pelos bilhetes de incentivo, pelas palavras de orgulho, pelas refeições preparadas com carinho e pelo apoio constante em cada conquista. Aos meus pais, que sempre valorizaram os estudos: minha mãe, Maria Helena, exemplo de fé e coragem, que todos os dias rezava por mim e dizia que o estudo seria a maior herança que poderia me deixar; e meu pai, sempre presente e torcendo por cada passo meu. Aos meus irmãos, Renata e Lúcio, que vibraram comigo em cada vitória. À minha querida tia Nina, por todo apoio, pelas orações constantes, pela torcida carinhosa e pelas mensagens cheias de afeto e alegria, que tantas vezes trouxeram leveza e esperança aos meus dias.

Ao Colégio de Aplicação João XXIII, instituição que me acolheu desde a graduação e se tornou parte essencial da minha formação como docente. Aos professores que me serviram de exemplo, em especial à Prof.<sup>a</sup> Fabiana Andrade da Costa Vieira, orientadora e amiga, pela humanidade e competência no exercício da docência. Aos meus alunos e alunas do CAp. João XXIII, que são minha motivação diária e me impulsionam a buscar sempre novas formas de ensinar, aprender e ser uma pessoa melhor.

À minha orientadora Andréia Francisco Afonso, amiga e mestra, que acreditou em mim desde a graduação e não soltou minha mão em nenhum momento desta jornada. Seu carinho, competência e confiança foram fundamentais para que eu me tornasse professora e pesquisadora.

Aos colegas do grupo de estudos QuInformação, pelas contribuições e aprendizados que enriqueceram este trabalho.

Aos professores que gentilmente aceitaram compor a banca examinadora: Dra. Elisa Prestes Massena, Dra. Fernanda Bassoli Rosa, Dr. Everton Bedin e Dra. Deise Morone Perígolo, pelas leituras atentas e pelas valiosas contribuições.

Ao Programa de Pós-Graduação em Química da UFJF, pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa; à CAPES, à UFJF e ao Colégio de Aplicação João XXIII, pelo apoio institucional e financeiro que tornaram possível a dedicação integral à tese. Às servidoras Maristela e Mariana, sempre prestativas, pela ajuda em todas as questões burocráticas. Aos colegas do PPG-Química, pela companhia nas disciplinas e pelas discussões que tanto enriqueceram meu percurso.

Aos professores e gestores do CAp. João XXIII, bem como aos licenciandos das disciplinas QUI141 e QUI174, que aceitaram participar desta pesquisa com disponibilidade e generosidade.

Aos amigos de caminhada: Júlio e Edilaine; Ana Paula e Rodrigo; Cris e Rafa; Mag e toda a equipe de liturgia da Paróquia São Pedro. Agradeço também aos sacerdotes Pe. Sebastião e Pe. Everaldo, presentes de Deus em minha vida, pelo apoio, acolhida e celebração da fé.

A todos vocês, meu mais sincero muito obrigada. Que Deus abençoe cada um com a mesma generosidade com que abençoaram a minha vida.

Quem estuda currículo com afinco, não leciona do mesmo modo, não se torna o mesmo professor como antes, não planeja da mesma maneira, nem avalia do mesmo jeito. Estudar o currículo transforma o docente, a equipe gestora e os profissionais da educação no geral.

Márcen de Pádua Ribeiro

## RESUMO

As recentes reformas educacionais brasileiras, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei 13.415/2017, redimensionaram o Ensino Médio ao instituir os itinerários formativos e redefinir a centralidade de competências e habilidades no processo de escolarização. Essas mudanças, articuladas a processos seletivos de ingresso ao ensino superior, como o Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) da Universidade Federal de Juiz de Fora, incidem diretamente na organização curricular das escolas, tensionando o papel do conhecimento disciplinar e sua função formativa. Apesar da relevância dessas transformações, ainda são escassos os estudos que investigam como tais prescrições se concretizam em instituições federais de Educação Básica, particularmente no componente curricular Química, e de que modo dialogam com o processo de construção do saber curricular na formação inicial de professores. Esta pesquisa teve como objetivo central analisar a organização curricular da Química no Ensino Médio do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, buscando estabelecer o nível de influência das orientações curriculares oficiais e do PISM sobre o currículo escolar e compreender as concepções de professores, gestores e licenciandos de Química a respeito desse processo.

A investigação adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada em análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação participante. Foram examinados projetos institucionais de implementação da Lei 13.415/2017 e ementas elaboradas para os itinerários formativos, bem como registros e falas de professores, gestores e licenciandos matriculados em disciplinas curriculares da licenciatura. O tratamento dos dados seguiu os pressupostos da análise de conteúdo, permitindo a construção de categorias que articularam práticas docentes, prescrições oficiais e percepções dos licenciandos.

Os resultados indicam que, embora a BNCC e a Lei 13.415/2017 orientem formalmente a estrutura curricular, o PISM se consolidou como instância de forte influência, definindo conteúdos prioritários e condicionando a seleção e hierarquização dos saberes ensinados. Nesse cenário, os professores do CAp. João XXIII revelaram um esforço de mediação entre as exigências legais e as demandas concretas dos estudantes, mobilizando o saber curricular como prática que articula conhecimento disciplinar, exigências avaliativas e formação cidadã. Do mesmo modo, verificou-se que os licenciandos elaboram compreensões de currículo que refletem

essas tensões entre o prescrito e o praticado, evidenciando o saber curricular como dimensão fundamental tanto da prática docente quanto da formação profissional.

A pesquisa conclui que o currículo escolar do CAp. João XXIII, particularmente no componente Química, se organiza como um campo de disputas e negociações entre prescrições legais, exames seletivos e práticas pedagógicas. O saber curricular emerge como categoria-chave nesse processo, permitindo compreender a articulação entre políticas educacionais e a formação de professores. Como contribuição científica, este trabalho avança no debate sobre o currículo no Ensino Médio e ressalta a relevância do saber curricular para consolidar práticas escolares que promovam a formação integral dos estudantes e a constituição da identidade profissional docente.

**Palavras-chave:** Currículo, Ensino de Química, Novo Ensino Médio, Políticas Públicas

## ABSTRACT

Recent Brazilian educational reforms — particularly the National Common Curriculum Base (BNCC) and Law No. 13,415/2017 — redefined secondary education by introducing formative itineraries and placing greater emphasis on competencies and skills in the schooling process. These changes, articulated with university entrance examinations such as the Mixed Selective Admission Programme (PISM) of the Federal University of Juiz de Fora, directly affect curriculum organisation in schools, challenging the role of disciplinary knowledge and its formative function. Despite their relevance, few studies have investigated how such prescriptions are materialised in federal basic education institutions, particularly in the Chemistry curriculum component, and how they interact with the construction of curricular knowledge in initial teacher education. This research aimed to analyse the organisation of the Chemistry curriculum at the Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, establishing the degree of influence of official curricular guidelines and PISM on the school curriculum, and to understand the conceptions held by teachers, school administrators, and undergraduate Chemistry students regarding this process. The study adopted a qualitative approach grounded in document analysis, semi-structured interviews, and participant observation. Institutional documents pertaining to the implementation of Law No. 13,415/2017 and syllabi developed for the formative itineraries were examined, together with records and statements from teachers, administrators, and undergraduates enrolled in Chemistry teacher education programmes. Data analysis followed content analysis procedures, enabling the construction of categories that articulated teaching practices, official prescriptions, and students' perceptions. The results indicate that, although the BNCC and Law No. 13,415/2017 formally guide curricular structure, PISM has consolidated itself as a decisive point of reference, determining priority content and influencing the selection and hierarchisation of knowledge taught. Within this context, teachers at the Colégio de Aplicação João XXIII demonstrated sustained efforts to mediate between legal requirements and students' needs, mobilising curricular knowledge as a practice that articulates disciplinary content, evaluative demands, and the formation of citizenship. Similarly, undergraduates developed understandings of curriculum that reflect the tensions between prescribed and enacted perspectives, underscoring curricular knowledge as fundamental to both teaching practice and professional teacher education. The

research concludes that the Chemistry curriculum at the Colégio de Aplicação João XXIII is organised as a field of disputes and negotiations among official prescriptions, selective examinations, and pedagogical practices. Curricular knowledge emerges as a key analytical category for understanding how educational policies and teacher education intersect. As a scientific contribution, this study advances the debate on the secondary school curriculum and highlights the relevance of curricular knowledge for consolidating school practices that foster students' integral formation and the development of a professional identity in prospective teachers.

**Keywords:** Curriculum, Chemistry Teaching, New Secondary Education, Public Policies

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação dinâmica do estudo da evolução do campo curricular no Brasil entre 1920 e 1987 .....	28
Figura 2 – Fluxo do processo de análise e codificação dos dados .....	86
Figura 3 – Apresentação do documento de Implementação da Lei 13.415/2017 Itinerários Formativos 2023 Ensino Médio – CAp. João XXIII/UFJF.....	104
Figura 4 - Organização curricular do Itinerário 2 para área de Ciências Naturais e Linguagens ofertado aos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio do CAp. João XXIII.....	110
Figura 5- Organização curricular do Itinerário 2 para área de Ciências Naturais e Linguagens ofertado aos estudantes do segundo ano do Ensino Médio do CAp. João XXIII .....	111
Figura 6 - Dinâmica Curricular no Contexto do Itinerário 2 - Ciências da Natureza e Linguagens no CAp. João XXIII – primeiro ano do E.M.....	122
Figura 7 - Dinâmica Curricular no Contexto do Itinerário 2 - Ciências da Natureza e Linguagens no CAp. João XXIII – segundo ano do E.M.....	122
Figura 8 - Ementa da Disciplina – Componente Curricular: Química. Para o Itinerário 2: Ciências Naturais e Linguagens – 1º Anos. Produzida pelo docente P1 – Parte 1 .....	129
Figura 9 - Ementa da Disciplina – Componente Curricular: Química. Para o Itinerário 2: Ciências Naturais e Linguagens – 1º Anos. Produzida pelo docente P1 – Parte 2 .....	130
Figura 10 - Ementa da Disciplina – Componente Curricular: Química. Para o Itinerário 2: Ciências Naturais e Linguagens – 1º Anos. Produzida pelo docente P1 – Parte 3 .....	131
Figura 11 - Ementa da Disciplina – Componente Curricular: Química. Para o Itinerário 2: Ciências Naturais e Linguagens – 1º Anos. Produzida pelo docente P2 – Parte 1 .....	140
Figura 12 - Ementa da Disciplina – Componente Curricular: Química. Para o Itinerário 2: Ciências Naturais e Linguagens – 1º Anos. Produzida pelo docente P2 – Parte 2 .....	141

Figura 13 – Camadas que compõem a organização curricular do Ensino Médio do CAp. João XXIII no contexto da Lei nº 13.415/2017, a partir das definições de currículo de Paraíso (2023). .....	156
Figura 14 – Imagem da Licencianda Alice.....	163
Figura 15 – Imagem escolhida pela licencianda Luiza .....	165
Figura 16 – Imagem escolhida pelo licenciando Heitor .....	167
Figura 17- Imagem apresentada por Pedro.....	171
Figura 18 - Imagem apresentada pela licencianda Carol .....	174
Figura 19 - Imagem apresentada pela licencianda Carla .....	176
Figura 20 - Segunda imagem da licencianda Carla. ....	179
Figura 21 - Imagem do licenciando Tiago .....	181
Figura 22 - Imagem usada como referência pelo licenciando Tiago .....	182
Figura 23 – Imagem da licencianda Maria.....	184
Figura 24 - Imagem da licencianda Joana.....	187
Figura 25 - Imagem da licencianda Letícia.....	190
Figura 26 - Imagem da licencianda Bruna .....	193
Figura 27 - Imagem do licenciando Lucas.....	197
Figura 28 - Imagem do Licenciando José.....	201
Figura 29 - Imagem do Licenciando Luiz.....	204
Figura 30 - Licencianda Bia.....	208
Figura 31 - Imagem da licencianda Júlia .....	210
Figura 32 - Mapa conceitual do Grupo 1 .....	214
Figura 33 - Mapa Conceitual elaborado pelo Grupo 2 .....	214
Figura 34 – Articulação entre o Prescrito, o Praticado e as Teorias de Currículo ...	228

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Linhas e tradições de pesquisa em currículo no Brasil tendo o conhecimento como elemento primário.....	55
Quadro 2 – Evolução do campo do currículo no Brasil (1970 até o Novo Ensino Médio) .....	60
Quadro 3 – Fases da pesquisa de campo.....	70
Quadro 4 – Perfil dos participantes do CAp. João XXIII .....	76
Quadro 5 - Comparativo entre as disciplinas QUI141 e QUI174 .....	78
Quadro 6 - Caracterização das aulas investigadas no eixo currículo das disciplinas QUI141 e QUI174 .....	79
Quadro 7 – Definição dos codinomes dos licenciandos participantes da pesquisa ..	80
Quadro 8 - Palavras citadas pelos licenciandos durante a Aula 27 .....	213
Quadro 9 - Objetivos da tese e evidências de consecução .....	226

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAp. João XXIII	Colégio de Aplicação João XIII
CN	Ciências da Natureza
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNT	Ciências da Natureza e suas Tecnologias
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
MG	Minas Gerais
NEM	Novo Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>15</b>
2.1.	BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DO CURRÍCULO ESCOLAR .....	15
2.1.1	<b>O Desenvolvimento Inicial Do Campo Do Currículo No Brasil</b> .....	<b>25</b>
2.2.	AS TEORIAS QUE INFLUENCIAM A ELABORAÇÃO DOS CURRÍCULOS ESCOLARES .....	33
2.1.2	<b>O campo do currículo no Brasil: panorama atual e influências teóricas</b>	<b>52</b>
2.1.3	<b>O Campo Do Currículo No Brasil e as Políticas Educacionais Contemporâneas</b> .....	<b>56</b>
2.1.4	<b>O Ensino Médio e o Novo Ensino Médio No Contexto Das Ciências Da Natureza</b> .....	<b>61</b>
2.1.5	<b>A Reforma da Reforma: a Lei n. 14.945/2024 e os novos desafios para o currículo do Ensino Médio</b> .....	<b>64</b>
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLOGICO</b> .....	<b>67</b>
3.1	ABORDAGEM METODOLÓGICA E TIPO DE PESQUISA .....	67
3.2	CONTEXTO E JUSTIFICATIVA DO CASO .....	69
3.2.1	<b>O Colégio de Aplicação João XXIII: contexto da pesquisa</b> .....	<b>70</b>
3.2.2	<b>Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM)</b> .....	<b>73</b>
3.3	PARTICIPANTES .....	74
3.3.1	<b>Gestores e professores do CAp. João XXIII</b> .....	<b>74</b>
3.3.2	<b>Disciplinas e Licenciandos em Química</b> .....	<b>77</b>
3.4	TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS .....	81
3.4.1	<b>Análise Documental</b> .....	<b>81</b>
3.4.2	<b>Observação participante</b> .....	<b>82</b>
3.4.3	<b>Entrevista semiestruturada</b> .....	<b>84</b>
3.5	ANÁLISE DOS DADOS .....	84
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>88</b>
4.1	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO CAP. JOÃO XXIII: ENTRE EXIGÊNCIAS LEGAIS E PRÁTICAS INSTITUCIONAIS .....	88
4.1.1	<b>A implementação dos Itinerários Formativos no CAp. João XXIII: entre o oficial e o formal</b> .....	<b>88</b>
4.1.2	<b>A Química no Itinerário de Ciências da Natureza: entre o PISM e a BNCC</b>	

4.2	COMPREENSÕES DE LICENCIANDOS EM QUÍMICA ACERCA DO CURRÍCULO: O QUE ISSO NOS APONTA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E A CONSTRUÇÃO DO SABER CURRICULAR .....	158
4.2.1	Interpretações de licenciandos sobre o currículo escolar nas disciplinas da Licenciatura em Química da UFJF .....	159
4.2.2	Convergências e divergências entre as concepções de licenciandos e professores: o que revelam sobre o saber curricular e a prática docente	217
5	CONCLUSÃO .....	228
	REFERÊNCIAS .....	232
	APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – GESTORES .....	242
	APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORES .....	245
	ANEXO 1 – PROGRAMA DO PISM 2024 – MÓDULO I – QUÍMICA.....	248
	ANEXO 2 – PROGRAMA DO PISM 2024 – MÓDULO I – QUÍMICA.....	249
	ANEXO 3 – PROGRAMA DO PISM 2024 – MÓDULO I – QUÍMICA.....	250
	ANEXO 4 – PROGRAMA DO PISM 2024 – MÓDULO II – QUÍMICA.....	251
	ANEXO 5 – PROGRAMA DO PISM 2024 – MÓDULO II – QUÍMICA.....	252
	ANEXO 6 – PROGRAMA DO PISM 2024 – MÓDULO II – QUÍMICA.....	253
	ANEXO 7 - SEMANA DOS ITINERÁRIOS DO ENSINO MÉDIO: PROPOSTA DE ATIVIDADES — PRIMEIROS ANOS. ....	254
	ANEXO 8– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141 .....	255
	ANEXO 9– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141 .....	256
	ANEXO 10– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141 .....	257
	ANEXO 11– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141 .....	258
	ANEXO 12– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141 .....	259
	ANEXO 13– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141 .....	260
	ANEXO 14– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141 .....	261
	ANEXO 15– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141 .....	262
	ANEXO 16– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141 .....	263
	ANEXO 17– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141 .....	264
	ANEXO 18– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141 .....	265
	ANEXO 19– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141 .....	266
	ANEXO 20– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141 .....	267
	ANEXO 21– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141 .....	268

<b>ANEXO 22– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141 .....</b>	<b>269</b>
<b>ANEXO 23– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141 .....</b>	<b>270</b>
<b>ANEXO 24– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141 .....</b>	<b>271</b>
<b>ANEXO 25– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141 .....</b>	<b>272</b>
<b>ANEXO 26– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141 .....</b>	<b>273</b>
<b>ANEXO 27– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141 .....</b>	<b>274</b>
<b>ANEXO 28– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141 .....</b>	<b>275</b>
<b>ANEXO 29– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141 .....</b>	<b>276</b>
<b>ANEXO 30– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141 .....</b>	<b>277</b>
<b>ANEXO 31– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141 .....</b>	<b>278</b>
<b>ANEXO 32– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141 .....</b>	<b>279</b>
<b>ANEXO 33– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141 .....</b>	<b>280</b>
<b>ANEXO 34– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141 .....</b>	<b>281</b>
<b>ANEXO 35– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141 .....</b>	<b>282</b>
<b>ANEXO 36– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141 .....</b>	<b>283</b>
<b>ANEXO 37– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141 .....</b>	<b>284</b>
<b>ANEXO 38– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141 .....</b>	<b>285</b>
<b>ANEXO 39– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141 .....</b>	<b>286</b>
<b>ANEXO 40– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141 .....</b>	<b>287</b>
<b>ANEXO 41– PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>288</b>
<b>ANEXO 42– PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>289</b>
<b>ANEXO 43– PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>290</b>
<b>ANEXO 44– PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>291</b>
<b>ANEXO 45– PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>292</b>
<b>ANEXO 46– PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>293</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O currículo escolar constitui um dos principais instrumentos de organização da Educação Básica, pois expressa as escolhas sociais, culturais e políticas sobre quais conhecimentos devem ser ensinados, de que forma e com quais finalidades (Lopes; Macedo, 2011; Silva, 2011; Sacristán, 2013, 2017; Moreira, 2007, 2010, 2011; Young, 2011, 2013; Costa e Lopes, 2022; Paraíso, 2023). No caso do Ensino Médio, tais escolhas tornam-se ainda mais complexas, uma vez que essa etapa da Educação articula diferentes finalidades: a formação integral do estudante, a preparação para o mundo do trabalho e o ingresso no ensino superior (Brasil, 2018). No Brasil, essa complexidade foi ampliada a partir da promulgação da Lei nº 13.415/2017, que instituiu o chamado Novo Ensino Médio (NEM) e estabeleceu os itinerários formativos, redefinindo a carga horária das disciplinas e a organização curricular. Paralelamente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou a orientar de modo prescritivo os objetivos de aprendizagem, competências e habilidades a serem desenvolvidos, repercutindo diretamente na área de Ciências da Natureza e no ensino de Química (Barbosa, 2023; Hantschel; Bedin, 2023).

O Colégio de Aplicação João XXIII (CAp. João XXIII), unidade acadêmica vinculada à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), representa um campo privilegiado para analisar tais transformações, tanto por sua função histórica de experimentação curricular quanto pela forte influência exercida pelo Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) da UFJF sobre a organização das práticas pedagógicas. Nesse contexto, a disciplina de Química é atravessada por tensões que envolvem, de um lado, as prescrições da BNCC e do NEM, e de outro, as exigências acadêmicas do processo seletivo para o ingresso no ensino superior, demandando dos docentes e gestores um esforço de conciliação entre projetos formativos distintos.

A literatura do campo curricular evidencia que o currículo não pode ser compreendido como um documento neutro ou apenas como a seleção de conteúdos, mas como resultado de disputas, regulações e recontextualizações (Lopes, 2005; Lopes; Macedo, 2011, 2023; Moreira, 2010; 2011; Moreira e Macedo, 2010; Sacristán, 2013; Paraíso, 2023). No caso específico do ensino de Química, pesquisas recentes têm apontado desafios para a manutenção de uma formação científica sólida no Ensino Médio, diante das reformas que tendem a reduzir o espaço das disciplinas escolares e enfatizar competências genéricas (Petrucci; Rosa; Massena; Souza, 2023; Bedin, 2021, 2024). Esse cenário traz implicações diretas para a formação

docente, especialmente no que diz respeito ao saber curricular (Tardif, 2000, 2014), isto é, ao conhecimento necessário para interpretar, selecionar e organizar conteúdos escolares em sintonia com os objetivos educacionais (Ribeiro, 2018).

Apesar da relevância do tema, ainda se observam insuficiências e inconsistências nas pesquisas sobre currículo escolar no campo do ensino de Química. Estudos de Queiroz e Massena (2016, 2020, 2022) destacam a fragilidade da formação inicial quanto à compreensão do currículo e apontam que licenciandos, muitas vezes, têm dificuldades em relacionar teorias curriculares às práticas escolares. Ribeiro (2018) evidencia que a construção do conhecimento curricular na formação docente permanece fortemente vinculada a perspectivas tradicionais, sem o devido espaço para debates críticos e pós-críticos. Já Costa e Lopes (2022) sublinham que o conhecimento, como resposta curricular, tem sido tensionado entre demandas sociais e epistemológicas, reforçando a necessidade de investigações que articulem políticas curriculares, práticas escolares e formação docente. Nesse sentido, ainda são limitados os estudos que examinam simultaneamente a organização curricular em escolas de aplicação, como o CAp. João XXIII, e a compreensão do currículo na formação inicial de professores de Química, lacuna que esta pesquisa busca preencher.

A justificativa desta investigação assenta-se, portanto, em duas dimensões complementares: teórica e prática. Do ponto de vista teórico, autores como Silva (2011), Moreira (2010, 2011, 2012, 2021), Lopes (2019), Macedo (2019, 2020), Young (2007, 2011, 2013), Paraíso (2019), Vianna e Ritter (2020) têm ressaltado que o currículo é um campo marcado por disputas de concepções, no qual se tensionam finalidades formativas, demandas sociais e epistemológicas, o que torna necessária a análise de como tais perspectivas se concretizam nas práticas escolares. Ribeiro (2018), Queiroz e Massena (2016, 2020, 2022) destacam que ainda há fragilidades na formação inicial de professores de Química no que se refere à apropriação crítica do currículo, indicando um déficit no desenvolvimento do saber curricular. No plano das políticas educacionais, estudos de Branco e Zanatta (2021), Jacomini (2022), Hantschel e Bedin (2023), Bedin (2021, 2024), Freitas; Romeu; Barroso (2024) evidenciam que a reforma do Ensino Médio e a implementação da BNCC têm produzido tensões, seja pela centralidade das competências em detrimento dos conteúdos, seja pelas desigualdades geradas na oferta dos itinerários formativos. Do ponto de vista prático, compreender como professores e licenciandos do CAp. João

XXIII elaboram e interpretam o currículo de Química em meio a tais reformas possibilita problematizar os limites e as potencialidades do Colégio de Aplicação como espaço de experimentação curricular, além de oferecer subsídios para a formação inicial docente e para o debate nacional sobre a implementação do Novo Ensino Médio.

Diante desse quadro, este estudo formula a seguinte questão de pesquisa: *Como o currículo do Ensino Médio do Colégio de Aplicação João XXIII é organizado e de que maneira as reformas curriculares brasileiras e o programa de ingresso na Universidade Federal de Juiz de Fora influenciam essa organização?*

Para responder a essa questão, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

#### Geral

1. Analisar como o currículo do Ensino Médio do CAp. João XXIII é formulado, considerando a influência das orientações curriculares oficiais e do Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) da UFJF, e compreender como esse processo se articula à formação de professores e às concepções de licenciandos em Química acerca do currículo escolar.

#### Específicos

1. Caracterizar a organização do currículo de Química no Ensino Médio do CAp. João XXIII à luz da BNCC e dos Itinerários Formativos da área de Ciências da Natureza.
2. Analisar a influência dos documentos reguladores da Educação Básica (LDB, DCNEM, BNCC e Lei 13.415/2017) e do PISM/UFJF na formulação do currículo de Química no CAp. João XXIII.
3. Compreender como os licenciandos em Química da UFJF interpretam o currículo escolar e analisar em que medida essas compreensões convergem ou divergem das concepções dos professores do CAp. João XXIII, identificando implicações para a formação inicial e a constituição do saber curricular na prática docente.

Minha trajetória acadêmica e profissional também contribuiu para a formulação deste objeto de estudo. Como licenciada em Química pela UFJF e participante do Programa de Residência Docente desenvolvido no CAp. João XXIII, tive a oportunidade de acompanhar de perto os processos de reorganização curricular decorrentes da implementação da BNCC. Essa experiência inicial, posteriormente

ampliada no doutorado, consolidou a escolha pelo Ensino Médio e pelo currículo de Química como campo de investigação.

Por fim, com base nessa contextualização, no próximo capítulo será apresentado o referencial teórico, que discute o campo do currículo, suas teorias e políticas, fornecendo a sustentação necessária para a análise desenvolvida nesta pesquisa.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O segundo capítulo se dedica a explorar as bases históricas e teóricas do campo do currículo, delineando sua evolução e discutindo suas influências. Na sequência, os avanços das produções e pesquisas sobre currículo no Brasil, analisando as tendências o cenário nacional. Finalizamos com uma visão abrangente das políticas curriculares e dos desafios na implementação do currículo escolar no Brasil.

### 2.1. BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DO CURRÍCULO ESCOLAR

O significado de currículo carrega História na sua etimologia. Derivado do latim *curriculum*, ele tem raiz em *cursus* e *currere*, cujas expressões fazem menção as honras dos cargos públicos acumulados pelos cidadãos romanos, significando, assim, a carreira, a progressão e a representação de um caminho profissional percorrido (Sacristán, 2013), uma trajetória a ser seguida, ou mais precisamente, apresentada (Goodson, 2020).

Mas a primeira alusão à expressão *curriculum*, no contexto educacional, foi utilizada no sentido de constituir a carreira do estudante e se encontra registrado em um diploma de graduação concedido a um professor da Universidade de Glasgow na Escócia, no ano de 1633. Esse diploma foi emitido logo após a reforma da Universidade pelos protestantes em 1577 (Hamilton, 1992).

Hamilton (1992), em seu estudo, afirma que, nessa época, a Universidade realizou uma organização, de modo que cada professor se dedicaria a uma área de estudo e a promoção dos estudantes nos cursos ficaria condicionada a um progresso satisfatório ao longo do ano, sendo esse progresso identificado pelas avaliações aplicadas pela instituição ao término da formação. Ao finalizar o curso, se emitia um certificado no qual a palavra currículo aparecia.

A partir de então, o termo currículo ganhou popularidade nos séculos XVI e XVII, quando se transformou em um instrumento decisivo para estruturação da escolaridade e de como a entendemos (Sacristán, 2013). Esse fato se deve a influência de diversos movimentos sociais e ideológicos<sup>1</sup> da época, assim como de movimentos políticos.

---

<sup>1</sup> Hamilton (1992) cita que as Universidades de Glasgow e Leiden foram influenciadas pelas ideias calvinistas. Ambas tinham como propósito formar pregadores protestantes. Nesse sentido, o autor salienta que a relação entre protestantismo, calvinismo e *curriculum* está associada a eficiência da escolarização e da sociedade.

Nesse contexto, a adoção do termo currículo se configurou como um refinamento dos conteúdos e métodos pedagógicos adotados pelas instituições de ensino superior para promover a instrução de seus alunos a partir de pressupostos eficientistas e da eficiência da sociedade (Hamilton,1992). Portanto, o currículo passou a figurar como um recurso de controle não só das aprendizagens, mas também social.

O controle social se dava pelas reformas curriculares, que eram, essencialmente, de natureza política (Moreira, 2011, 2001; Gesser, 2002; Lopes e Macedo, 2006, 2011; Silva, 2011; Goodson, 2020; Meira, 2020). Isso não é algo novo, esse controle social por meio do currículo tem se repetido inúmeras vezes, acompanhando cada fase do desenvolvimento econômico, estrutural e político das sociedades (Gesser, 2002).

Apesar da origem da expressão currículo não demarcar o início dos seus estudos, entendemos, assim como Lopes e Macedo (2011), que ela traz consigo o significado de organização das experiências escolares dos indivíduos em diferentes níveis (Lopes; Macedo, 2011). Trata-se, assim, de um conceito que introduz uma “ideia de globalidade estrutural e de sequenciação da experiência educacional ou a ideia de um plano de aprendizagem” (Lopes; Macedo, 2011, p. 20). De acordo com Sacristán (2013), nesse momento, o currículo já se apresentava como um instrumento em potencial para “estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes” (p. 20).

Para melhor compreender a importância e a evolução do estudo do currículo e, assim, conseguirmos interpretar a realidade e as escolhas curriculares no atual contexto educacional que nos encontramos, é essencial traçarmos um panorama histórico do início dos estudos no campo do currículo, tanto no cenário mundial, quanto no Brasil, e seus avanços, nos últimos anos.

Em torno da constituição desse campo de estudo, várias questões inerentes a Educação se levantam, de forma que encontraremos diferentes discursos sobre o currículo que se interpõem a partir de perspectivas, interesses, dilemas e contextos aos quais estamos submetidos (Moreira, 1990, 2010; Lopes; Macedo, 2011; Silva, 2011, Young, 2007, 2011, 2013; Sacristán, 2013, 2017). Nesse sentido, “os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e

autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização” (Goodson, 2020, p. 35).

No final do século XIX e no início do século XX, com o avanço do processo de industrialização nos Estados Unidos, inicia-se efetivamente o campo de estudos do currículo na área da Educação. Segundo Moreira (2010, 2011) e Lopes e Macedo (2011, 2023), o Brasil também viveu um processo de crescimento da indústria neste período, influenciado pela expansão industrial internacional. Nesse contexto, a emergência do pensamento curricular elaborado em nosso país e o desenvolvimento inicial do campo de estudo se deram sob a influência norte-americana (Moreira, 2001, 2009, 2010, 2011; Gesser, 2002; Lopes; Macedo; 2011, Paraíso, 2023).

Um movimento também marcante no contexto brasileiro, nesta mesma época, é o da Escola Nova em 1920, conforme explicam Moreira (2011) e Lopes e Macedo (2011, 2023). O movimento da Escola Nova<sup>2</sup> promoveu investigações sobre quais eram os conteúdos que deveriam ser ensinados nas escolas e os modelos utilizados para elaboração dos currículos que buscavam um viés funcionalista, o qual foi viabilizado por acordos políticos entre o Brasil e o governo norte-americano dentro de um programa de ajuda à América Latina.

A necessidade de decidir o que era preciso ser ensinado nas escolas surge não só com a Escola Nova, mas também considerando as demandas do crescimento do setor fabril, o que colocava para as escolas, novas responsabilidades que não mais as atribuídas nos séculos anteriores, de apenas desenvolver o intelecto das camadas mais elevadas da sociedade. Isso era necessário para “fazer face à rápida urbanização e às necessidades de trabalhadores para o setor produtivo” (Lopes; Macedo, 2011, p. 21).

Com essa nova conformação da Educação, a escola e o currículo continuaram a serem considerados instrumentos de controle social (Moreira, 1990, 2010; Lopes; Macedo, 2011; Silva, 2011; Sacristán, 2013; Costa; Lopes, 2022; Paraíso, 2023), assim como nos séculos XVI e XVII.

Este marco teórico, no Brasil, foi caracterizado pela sistematização dos conteúdos e métodos de ensino, impulsionando o desenvolvimento de teorias e

---

<sup>2</sup>“Quanto ao movimento Escola Nova aqui no Brasil, Ferreira Júnior e Bittar (2008) ressaltam que ele incorporou a luta pela universalização do ensino público e obrigatório para todos; por outro lado, nos EUA, essas ideias tinham como proposta conectar à rede nacional à modernização urbano-industrial, conhecida pelos norte-americanos já no final do século XIX” (Azevedo; Queiroz; Souza, 2022, p. 4).

práticas curriculares que buscavam atender às demandas educacionais e sociais da época, ocasionadas pelas mudanças econômicas na sociedade (Moreira, 2001, 2004, 2007, 2008; Moreira e Candau, 2007, 2008; Paraíso, 2023). “Independentemente de corresponder ou não a campos instituídos do saber, os conteúdos aprendidos ou as experiências vividas na escola precisam ser úteis” (Lopes; Macedo, 2011, p. 21).

Logo, o estabelecimento do currículo como campo de estudos acarretou em um movimento de profunda reflexão sobre dúvidas na organização desse documento e da finalidade da Educação (Young, 2007, 2011, 2013), especialmente, acerca dos objetivos pretendidos. Sobre isso, Lopes e Macedo (2011) apontam algumas questões desafiadoras que se levantaram: “Como definir o que é útil? Útil para quê? Quais experiências ou conteúdos são mais úteis? Como podem ser ordenados temporalmente? Por onde começar?” (p. 21). Responder à tantos questionamentos não é algo simples e em virtude da diversidade de perspectivas assumidas ao longo do tempo, houve o surgimento de diferentes teorias curriculares que buscaram trazer respostas a tantos impasses (Moreira, 2001a, 2001b, 2001c, 2007, 2009, 2010, 2011; Lopes; Macedo, 2011, 2023; Silva, 2011; Young, 2007, 2011, 2013, 2014; Sacristán, 2013, 2017, Meira, 2020, Lopes e Costa, 2022, Paraíso, 2019, 2023).

Entretanto, Lopes e Macedo (2011) salientam que existe um consenso entre as teorias curriculares que entendem o currículo como sendo o “plano formal das atividades/experiências de ensino e de aprendizagem, a preocupação com a administração, em algum nível centralizada, do dia a dia da sala de aula (p. 21)”.

Destacaremos na próxima seção, algumas perspectivas das teorias de currículo, com ênfase em dois movimentos surgidos nos Estados Unidos da América (EUA), que mais se destacaram e tiveram forte influência no Brasil, como mencionado anteriormente, introduzidos pela Escola Nova: o eficientismo social e o progressivismo.

O eficientismo social apresenta uma concepção de currículo que valoriza a formação de sujeitos competentes, a partir do desenvolvimento de certas habilidades, com vistas a participar do desenvolvimento econômico nas primeiras décadas do século XX (Lopes; Macedo, 2011). Nessa perspectiva, as autoras destacam que no período entre 1920 e 1980, no Brasil, o campo curricular foi marcado pela transferência educacional de teorizações americanas, com a predominância desse viés funcionalista. Neste cenário, o currículo deveria ser um documento baseado em

conceitos como eficácia, eficiência e economia, vinculado diretamente à área da administração escolar (Moreira, 2010, 2011; Paraíso, 2023).

Nessa circunstância se prioriza um currículo, cuja função é preparar o aluno para a vida adulta a partir de um ensino vocacional. Mas para a elaboração de um currículo que viabilize esse tipo de formação, é indicado que o formulador de currículos realize um mapeamento de atividades encontradas na sociedade e, a partir delas, determine os objetivos do curso (Lopes; Macedo, 2011). As mesmas autoras destacam que “o eficientismo social não se refere, em nenhum momento, a conteúdos, ou à sua seleção, deixando de lado mesmo a discussão sobre se haveria alguma disciplina importante para formação dos alunos”. (Lopes; Macedo, 2011, p. 22). De acordo com elas, para os curriculistas eficientistas, os objetivos são o centro do currículo e caso ele esteja organizado por disciplinas, os objetivos devem ser incorporados por estas.

Neste cenário, evidenciamos o nome de John Franklin Bobbitt (1918), um educador americano que foi um marco nos estudos do currículo nos EUA. Ao escrever a obra *The Curriculum*, Bobbitt buscou orientar o sistema educacional a estabelecer objetivos claros acerca do desenvolvimento de habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais, métodos assertivos para alcançá-los e formas precisas de determinar se eles foram alcançados (Silva, 2011; Lopes e Macedo, 2011; Paraíso, 2023).

Nesse momento, as discussões acerca das finalidades da Educação se intensificaram. Silva (2011) destaca algumas indagações decorrentes desse período:

O que deve estar no centro do ensino: os saberes “objetivos” do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências “subjetivas” das crianças e dos jovens? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para economia ou a preparação para a democracia? (p. 22)

Contudo, as respostas de Bobbitt eram conservadoras, defendendo a proposta de que a escola funcionasse como uma empresa orientada por um currículo tecnicista, tendo objetivos claros de desenvolver habilidades profissionais demandados pela sociedade da época. Esse modelo de Bobbitt estava essencialmente voltado para a economia (Silva, 2011; Paraíso, 2023). Segundo Silva (2011), na concepção de Bobbit,

a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática. (...) o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica. O estabelecimento de padrões é tão importante na educação quanto, digamos, numa usina de fabricação de aços, pois, de acordo com Bobbitt, a educação, tal como a usina de fabricação de aço é um processo de moldagem (p.24).

Lopes e Macedo (2011) e Paraíso (2023) destacam que a proposta de Bobbitt era identificar atividades profissionais desejáveis e agrupá-las por categorias, a partir das quais criava-se um programa de treinamento, com objetivos determinados por seu valor funcional e competência para resolver problemas práticos. Desse modo, “o efficientismo social não se refere, em nenhum momento, a conteúdos, ou à sua seleção deixando de lado mesmo a discussão sobre se haveria alguma disciplina importante para formação dos alunos” (p. 22).

Silva (2011) explica que este modelo de currículo passou ser denominado de tecnicista e foi inspirado nos princípios de desenvolvimento e administração científica idealizados por Frederick Taylor, cujo objetivo estava associado à eliminação do desperdício, por meio de um currículo eficiente, capaz de transformar os estudantes em trabalhadores qualificados para o bom desempenho econômico.

É relevante destacar que neste formato de escolarização, o professor passa a figurar como instrutor e sua função era desenvolver metodologias de ensino eficientes e específicas, capazes de fazer com que seus alunos alcançassem as habilidades técnicas esperadas (Gesser, 2002). Essa orientação foi uma forte tendência seguida na Educação norte americana até o fim do século XX, concorrendo com vertentes progressistas representadas por John Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano (Lopes; Macedo, 2011, 2023).

O progressivismo introduz, ao cenário das discussões sobre a elaboração de currículos escolares, uma proposta menos imperativa, entendendo que, por meio da Educação, se poderia formar indivíduos capazes de promover mudanças na sociedade, de forma a atenuar as desigualdades sociais decorrentes do processo da urbanização industrial, tornando-a assim mais democrática.

De acordo com Silva (2011), Dewey propõem que os currículos ensinem as pessoas a pensarem soluções para os problemas sociais que enfrentam na sociedade, o que significa que todo conhecimento e estratégias pedagógicas devem ser definidas a partir da experiência do indivíduo, promovendo um desenvolvimento geral e contínuo do sujeito e não pensado em um fim único: a preparação para a vida

adulta como no eficientismo social. Moreira (2011) pontua que Dewey vê na escola uma sociedade em miniatura e acrescenta dizendo que “a teoria curricular de Dewey revela um compromisso tanto com o crescimento individual como com o progresso social” (p. 54).

Assim, Dewey vê a Educação como um modo de viver e não como preparação para vida profissional (Gesser, 2002; Paraíso, 2023), na qual “o valor imediato das experiências curriculares se apresenta como princípio de organização curricular em contraposição a uma possível utilização futura” (Lopes; Macedo, 2011, p. 23). Dessa forma, as atividades selecionadas para compor o currículo devem partir de problemas da vida cotidiana, a fim de que o jovem adquira habilidades, desenvolva a criatividade e aprenda a agir de forma democrática e cooperativa. Visando o desenvolvimento de tais aptidões, o currículo deve estar estruturado sobre três eixos: as ocupações sociais, os estudos naturais e a língua (Lopes; Macedo, 2011).

Neste cenário, “os conteúdos – assuntos que se relacionam a problemas de saúde, cidadania e meios de comunicação” (Lopes; Macedo, 2011, p. 23) ocupam um lugar secundário na elaboração do currículo, sendo apenas um dos recursos para a resolução de problemas cotidianos enfrentados pelos alunos. Logo, o que as autoras apontam é que, para Dewey, os saberes escolares devem proceder das necessidades práticas cotidianas e, apenas a partir da sua relevância nas vivências dos estudantes, é que eles devem ser sistematizados e aprofundados pela escola.

De tal modo, entendemos que elaborar um currículo escolar alicerçado no movimento progressivo implica em adotar uma abordagem educacional centrada no aluno, que valoriza a aprendizagem ativa, a experiência prática e a preparação para a vida democrática. O progressivismo, influenciado por pensadores como John Dewey, promove uma Educação que extrapola a automatização do conhecimento, como ocorre no eficientismo social.

Um currículo progressivista foca no desenvolvimento integral do estudante e na sua capacidade de pensar criticamente e agir como um cidadão ativo a partir de problemáticas reais que lhe exijam maior grau de instrução. É importante destacar que o papel do professor, nesse movimento, é o de facilitador e organizador das aprendizagens assim como deve também, engajar-se na formação da vida social dos estudantes, com vistas na harmonia das relações sociais extraescolares (Gesser, 2002; Paraíso, 2023).

Contudo, a nível das perspectivas estruturais do currículo, Moreira (2011) ressalta que Dewey, mesmo priorizando a formação a partir da vivência social, teve elementos técnicos inseridos nas suas ideias. Para ele, a educação científica proporcionaria uma significativa melhoria da espécie humana. Logo, acreditava-se que por meio da educação científica, todos os membros da sociedade trabalhariam de forma cooperativa em prol da resolução dos problemas econômicos, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade mais democrática “na qual os conflitos de classes sociais deixariam de existir” (Moreira, 2011, p. 56).

Dewey foi considerando o estudioso mais marcante do movimento progressivista. Seu pensamento curricular teve grande influência nas ideias escolanovistas da Educação brasileira (Moreira, 1990). Já seus pressupostos subsidiaram as reformas curriculares brasileiras no período de 1930 a 1960, colocadas em práticas por Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho<sup>3</sup> (Moreira, 2001, 2011; Lopes; Macedo, 2011, 2023; Paraíso, 2023).

Ainda durante esse período, mais precisamente em 1949, Ralph Tyler, educador e pesquisador norte-americano, destacou-se por suas contribuições à teoria e prática do currículo e da avaliação educacional. Sua obra seminal, *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, tornou-se uma referência fundamental no campo da Educação. O modelo de Tyler ficou conhecido como teoria da Racionalidade Técnica e por meio dela, ele defendeu que o currículo, o qual denomina de programa de ensino, é um instrumento eficiente para melhoria da qualidade da Educação. Em linhas gerais, a base do pensamento tyleriano visa provocar reflexões que auxiliem o desenvolvimento de um bom currículo e do plano de ensino (Tyler, 1975, Lopes; Macedo, 2011).

Para isso, Tyler (1975) elege quatro questões fundamentais:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
4. Como podemos ter certeza de que estes objetivos estão sendo alcançados? (p. 1)

---

<sup>3</sup> Para saber quem foram e qual a importância destes educadores nas reformas curriculares brasileiras indicamos as leituras de Xavier (2001); Carvalho (2005) e Pinto (2007).

Nesse sentido, Tyler explica que seu objetivo com essas quatro questões não é propriamente respondê-las, mas sim sugerir métodos de estudo, uma vez que as respostas variarão à medida que os contextos escolares mudam. Sendo assim, o estudioso informa que essas quatro perguntas devem orientar o professor na leitura e interpretação do currículo, a fim de guiar o processo de ensino e aprendizagem, no sentido de conduzir os estudantes a conhecer diferentes bases racionais e desenvolver sua própria concepção dos elementos e relações compreendidas em um bom currículo (Tyler, 1975)

Para Tyler (1975), os programas educacionais, em geral, não têm objetivos bem delineados e essa ausência acaba por comprometer a qualidade da Educação, uma vez que os professores até podem estar desenvolvendo um excelente trabalho educacional, ou seja, eles “têm noção intuitiva do que é um bom ensino, que conteúdos são significativos, que tópicos merecem ser tratados, e como apresentar matérias e desenvolver tópicos de maneira eficaz com os alunos” (p. 3), contudo, não possuem uma visão clara do que se deseja alcançar com esse processo de aprendizagem. Nesse sentido Tyler (1975) explica que

esses objetivos educacionais tornam-se critérios pelos quais são selecionados materiais, se esboça o conteúdo, se desenvolvem procedimentos de ensino e se preparam testes e exames. Todos os aspectos do programa educacional são, em realidade, meios de realizar objetivos educacionais básicos. Por isso, a fim de estudar de maneira sistemática e inteligente um programa educacional, devemos começar por determinar exatamente quais são os objetivos educacionais colimados (p. 3).

Essas ações são propostas por Tyler integrando abordagens técnicas, eficientistas e behavioristas<sup>4</sup> com elementos do pensamento progressivista (Gesser, 2002; Moreira, 2011; Silva 2011; Lopes; Macedo, 2011; Moreira e Ramos, 2016), por acreditar “que nenhuma fonte isolada de informação é adequada a fornecer uma base para decisões amplas e criteriosas sobre os objetivos da escola” (Tyler, 1975, p. 5). Este modelo de planejamento curricular enfatiza a importância de se identificar os problemas envolvidos na formulação do programa educacional e começou a ganhar espaço no Brasil a partir dos anos 1950, se consolidando nas décadas seguintes

---

<sup>4</sup> Elaborar um currículo escolar alicerçado nos princípios do behaviorismo implica em adotar uma abordagem educacional focada no comportamento observável dos estudantes e na aplicação de técnicas de condicionamento para promover a aprendizagem. O behaviorismo, influenciado por psicólogos como Skinner e John Watson, enfatiza a importância de estímulos e respostas no processo educacional. (Skinner, 1961).

(Moreira, 2011, 2001; Gesser, 2002; Lopes; Macedo, 2011; Silva, 2011; Moreira; Ramos, 2016).

A partir dessa concepção de currículo, Tyler busca articular diferentes modelos de planejamento curricular, ora centrados na natureza dos alunos, ora na perspectiva da vida contemporânea. Para isso, Tyler (1975) aponta a necessidade de se estabelecer critérios, que ajudem adequá-lo aos valores que a sociedade pretende perpetuar por meio da escolarização e das capacidades do indivíduo, sendo eles: filosófico e psicológico.

Ainda que pelo currículo, Tyler demonstra o desejo de mudança, “o currículo funcionaria, para seus críticos, como instrumento de forte controle social, ajudando a promover a harmonia social” (Lopes; Macedo, 2011, p. 46). Sobre isso, Lopes e Macedo (2011) explicam que uma das críticas mais contundentes da escola e do currículo como um instrumento de controle social surge do que se denominou de teorias da correspondência ou da reprodução.

Em síntese, os princípios da elaboração curricular de Tyler propõem uma organização processual do programa educacional em quatro etapas, partindo da definição dos objetivos de ensino, seguido da seleção e criação das experiências de aprendizagem, as quais devem estar em acordo com o conteúdo a ser ensinado, a fim de assegurar maior eficiência ao processo de ensino e por último, a avaliação do currículo. Esse último item, marca a racionalidade tyleriana por ter estabelecido uma estreita relação entre currículo e avaliação, propondo que a eficiência da implementação dos currículos deve ser medida pela avaliação do rendimento dos estudantes. Assim, Tyler definiu uma nova agenda para a teoria curricular que repercute até hoje nos procedimentos de elaboração de currículos (Lopes; Macedo, 2011).

Ao avançarmos para as décadas seguintes, 1960 e 1970, é possível perceber no cenário nacional e internacional, o surgimento de muitos movimentos sociais, culturais e políticos que questionaram as estruturas tradicionais de poder das sociedades e lutaram por justiça social e que acabaram por modificar o cenário educacional (Gesser, 2002; Moreira, 2011) como a independência das colônias europeias, os movimentos estudantis pelos direitos civis na França e EUA, protestos contra a guerra do Vietnã, movimentos de contracultura, movimentos feministas e as lutas contra a ditadura no Brasil (Silva, 2011). Ainda assim, houve, por um longo período, uma tendência no Brasil de considerar que as teorias e práticas curriculares

adotadas no país foram resultado direto de um processo de transferência do modelo tecnicista e funcionalista oriundo dos Estados Unidos, especialmente da proposta formulada por Ralph Tyler. Na década de 1960, essa configuração se tornou ainda mais nítida, uma vez que o Brasil vivia sob um regime militar, marcado por profundas transformações políticas, econômicas e ideológicas. A influência internacional, somada ao contexto autoritário interno, favoreceu a consolidação do modelo tecnicista no campo curricular nacional. No entanto, Moreira (2011) valida que “o campo do currículo, no início dos anos 1960, baseou-se em diferentes interesses e abrigou tendências e orientações diversas.” (p. 106). Dentre elas, destaca-se a presença do progressivismo, que contribuiu significativamente para a conformação das propostas curriculares ao lado do tecnicismo (Fernandes, 2013).

Contudo, após o golpe de 1964 o sistema educacional brasileiro passava a ser reorganizado pelos militares, e “as possibilidades críticas, que também se encontravam presentes nas ideias progressivistas, foram vistas como subversivas e foram gradualmente, eliminadas de cena” (Moreira, 2011, p. 121). Nesse sentido, o objetivo da reforma curricular colocado pelos militares era tornar o sistema educacional brasileiro mais efetivo e produtivo, através de uma estrutura mais especializada, semelhante à divisão do trabalho na sociedade (Moreira; Macedo, 2010; Moreira, 2011). O que evidencia que não se deve reduzir o campo do currículo no Brasil a uma única corrente teórica, independentemente do período desenvolvido.

### **2.1.1 O Desenvolvimento Inicial Do Campo Do Currículo No Brasil**

Nesse mesmo movimento analítico, em seus estudos sobre as origens e o desenvolvimento inicial do campo do currículo no Brasil, em específico o período dos anos 1920 até o final de 1970, Moreira (2011) estabelece esse momento como sendo a fase de consolidação do campo curricular brasileiro. Segundo o autor, é nesse momento que o campo curricular atinge sua “maturidade” (Moreira, 2011, p. 101), evidenciada pela introdução da disciplina currículos e programas nos cursos de pedagogia e a criação dos primeiros mestrados em currículo em algumas universidades a saber: Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Paraná, Universidade Católica de São Paulo, Universidade Federal de Brasília e Universidade Federal do Rio de Janeiro (Moreira, 2011). Esses marcos são considerados fundamentais para a difusão do campo e para a constituição de um

espaço de reflexão teórica mais sistematizada sobre as práticas e políticas curriculares no país.

Esse processo de surgimento e desenvolvimento do campo curricular brasileiro, a partir da influência internacional, foi denominado de transferência educacional e entendido por Moreira (2010), como “um movimento de ideias, modelos institucionais e práticas de um país para outro” (p. 161), de modo a serem considerados: “as tradições culturais, educacionais e epistemológicas vigentes no país receptor.” (Moreira, 2011, p. 123). Demonstrando, que o campo do currículo no Brasil é resultado da combinação das diferentes tendências teóricas (Moreira, 2011).

A predominância da influência norte-americana sobre o campo curricular brasileiro ainda era forte e foi amplamente documentada por diversos estudos (Domingues, 1985; Cardoso, Santana, Barros e Moreira, 1984; Saul, 1986, 1988; Moreira, 2002, 2010, 2011, 2012; Moreira e Macedo, 2010, Lopes e Macedo, 2023; Paraíso, 2023), com esses estudos se conclui que o início e o desenvolvimento do campo são frequentemente marcados pelo processo de transferência educacional.

Conforme os estudos de Moreira e Macedo (2010) e Moreira (2011), esse movimento de transferência de teorias curriculares estrangeiras para o Brasil ocorreu, em dois grandes momentos. O primeiro, situado entre 1920 e o início da década de 1980, e foi, como vimos, representado pela forte adaptação do pensamento curricular norte-americano, especialmente das propostas tecnicistas e funcionalistas, sem que houvesse resistência significativa por parte dos especialistas brasileiros (Moreira e Macedo, 2010; Moreira, 2011).

Essa recepção direta foi favorecida pelas estreitas relações políticas, econômicas, culturais e educacionais entre o Brasil e os Estados Unidos no período, o que levou à apropriação dos modelos transferidos com apenas ajustes superficiais para adequação ao contexto nacional (Moreira, 2011; Moreira e Macedo, 2010, 2016; Dutra, Mocarzel e Moreira, 2023; Reis e Oliveira, 2018; Lopes e Macedo, 2011, 2023).

O segundo momento, por volta de 1987, refletiu um cenário distinto, influenciado por mudanças significativas tanto na conjuntura política e econômica brasileira quanto no panorama internacional (Moreira, 2011). Nesse novo contexto, a definição do campo do currículo no Brasil, passou a ser determinada mais pelos fatores sociais, econômicos, culturais e organizacionais internos do que pelas referências externas (Moreira, 2011). Como destaca Moreira (2011, p. 125), "a

definição do campo do currículo no Brasil, nos anos 1980, se deu mais aos fatores societários e processuais que aos internacionais.”

Esse período marca, portanto, uma virada crítica na trajetória do campo, com a emergência de análises mais reflexivas e contextualizadas, que passam a valorizar as especificidades históricas e culturais da educação brasileira. Foi essa segunda perspectiva que, ao final da década de 1980, acabou por tornar-se hegemônica.

Nesse contexto, alternaram-se momentos de resistência à adoção de modelos estrangeiros com iniciativas inovadoras à sua apropriação crítica, em um esforço de construir um campo curricular mais independente e sintonizado com as especificidades da realidade educacional brasileira (Moreira e Macedo, 2010).

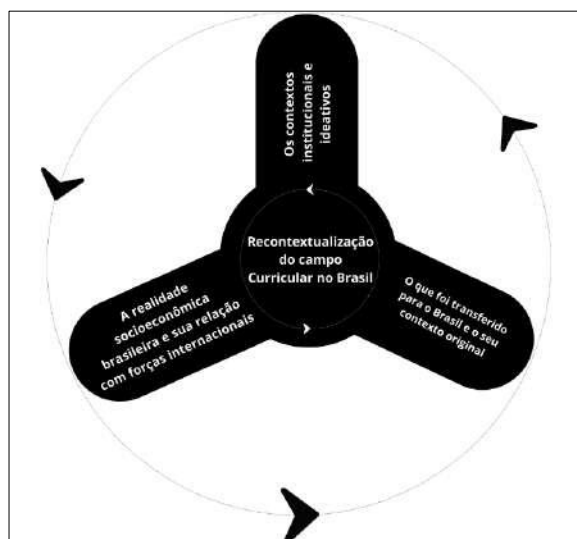
De maneira que Moreira (2010) concebe a ideia de que

não há transporte mecânico de conhecimento de um país a outro. Entre a transferência e a recepção, processos mediadores (dentre os quais destacam-se o dinamismo e as especificidades do contexto receptor, bem como a atuação dos agentes envolvidos na transferência) afetam o modo como determinada teoria ou prática estrangeira é recebida, difundida e aplicada. (p. 161).

Com isso, a pesquisa de Moreira (2011) identificou, o início de uma importante transformação na teorização curricular no Brasil. A partir dessa perspectiva buscou-se criar “um campo mais autônomo, que não negasse a produção estrangeira, mas que a assimilasse criticamente, em uma adaptação que envolvesse a análise tanto da adequação à realidade brasileira como dos pressupostos ideológicos subjacentes.” (Moreira, 2011, p. 12). De modo que se passou a identificar nesse novo campo “uma variada influência de autores e teorias de diferentes países, apesar da presença ainda marcante do discurso americano nesse leque de autores e teorias.” (Moreira, 2011, p. 12).

Após um amplo e minucioso exame da literatura sobre transferência educacional, Moreira (2011) propôs um novo olhar para o estudo da emergência e desenvolvimento do campo curricular no Brasil. O autor indicou a realização de uma análise do campo, a partir de uma perspectiva triangular e dinâmica. Através de três elementos, os quais estão ilustrados na figura 1.

Figura 1: Representação dinâmica do estudo da evolução do campo curricular no Brasil entre 1920 e 1987



Fonte: Adaptado de Moreira (2010; 2011)

De acordo com a proposta triangular de análise do campo curricular elaborada por Moreira (2011), esse pode ser concebido a partir da articulação entre três vértices interdependentes. O primeiro vértice refere-se ao contexto internacional, o qual, segundo Moreira (2011), é um elemento necessário para entender a influência de teorias, práticas e políticas educacionais estrangeiras sobre a educação brasileira como um todo, e particularmente sobre o currículo. Essa dimensão evidencia como modelos internacionais, por meio de formas distintas de mediação e circulação, passaram a incidir sobre a formulação curricular no Brasil.

O segundo vértice corresponde aos contextos socioeconômicos e políticos nacionais, considerando que decisões e práticas curriculares não ocorrem de forma isolada, mas estão profundamente enraizadas nas disputas estruturais e ideológicas da sociedade brasileira. Como observa Moreira (2011), tais práticas não podem ser dissociadas das lutas econômicas, políticas e sociais, uma vez que o currículo se configura como espaço estratégico de disputa por sentidos, saberes e projetos de sociedade.

Por fim, o terceiro vértice abrange os contextos institucionais, culturais e ideativos aqueles nos quais o currículo é pensado, formulado, debatido e implementado. Este eixo analítico contempla o papel das instituições educacionais, das propostas e reformas curriculares, das temáticas trabalhadas e dos encontros e debates entre pesquisadores (Moreira, 2011).

Moreira (2010, p. 161), destaca que “considerá-lo foi fundamental para que se entenda como o desenvolvimento do campo foi afetado por instituições, propostas e reformas curriculares, encontros, temáticas desenvolvidas e ensinadas, discussões, conflitos e alianças entre pesquisadores”.

O autor enfatiza que, esses três vértices operam de forma articulada e dinâmica, o que se buscou representar visualmente na Figura 1, por meio da metáfora de um circulador de ar com três hélices interligadas. Essa imagem substitui a ideia de um tripé estático, oferecendo uma representação mais condizente com o movimento contínuo e integrado dos componentes que caracterizam o campo curricular brasileiro.

Diante do contexto descrito, Moreira (2010) coloca a sua desconfiança acerca “da utilidade, na contemporaneidade, do conceito de transferência educacional que, tal como empregado nos anos 1980, não parece mais dar conta das múltiplas e intensas trocas que acontecem em nosso mundo globalizado.” (Moreira, 2010, p. 162). Assim, Moreira e Macedo (2010) argumentam que diante das ambiguidades e complexidades da sociedade e do mundo globalizado, uma importante transformação na teorização curricular no Brasil acontecia:

A luta por criar um campo mais autônomo, que não negasse a produção estrangeira, mas que a assimilasse criticamente, em uma adaptação que envolvesse a análise tanto da adequação à realidade brasileira como dos pressupostos ideológicos subjacentes. A consequência acabou sendo um campo que reflete, contemporaneamente, uma variada influência de autores e teorias de diferentes países, apesar da presença ainda marcante do discurso americano nesse leque de autores e teorias. (Moreira e Macedo, 2010, p. 12)

Moreira e Macedo (2010) destacam também, o reconhecimento dos principais autores de currículo no Brasil acerca das influências internacionais no campo curricular nacional, ressaltando sobretudo o caráter ambivalente dessas. Todavia, reforçam que procurar conhecer o que está sendo formulado em países que desenvolvem significativos estudos acerca das questões curriculares, é importante para o desenvolvimento do próprio campo. Por outro lado, sustentam que devemos ser mais críticos em relação a tais proposições teóricas e que precisamos desenvolver análises mais adequadas ao contexto brasileiro (Moreira e Macedo, 2010).

Ao analisarem as produções nacionais sobre currículo publicadas nos anos 1990, Moreira (1989, 2001), Moreira e Macedo (2010), Lopes (2005) e Lopes e Macedo (2006, 2011, 2023) identificaram a presença de teóricos estrangeiros especialmente aqueles associados a teoria curricular crítica no pensamento brasileiro.

A internacionalização do campo trouxe à luz das discussões curriculares no Brasil temas culturais, de raça, e gênero, provocando um significativo processo de recontextualização crítica no campo brasileiro.

A internacionalização do currículo refere-se ao processo de circulação e intercâmbio de ideias, teorias e práticas curriculares entre diferentes países, resultando na influência de contextos educacionais globais sobre os sistemas nacionais de ensino (Moreira, 2010; Moreira e Ramos, 2016; Dutra, Mocarze e Moreira, 2023). Segundo Moreira (2010), a internacionalização não ocorre de forma neutra, pois está inserida em relações de poder que determinam quais conhecimentos e modelos pedagógicos são privilegiados ou marginalizados. Esse fenômeno pode ocorrer por meio de políticas educacionais transnacionais, organismos internacionais e redes acadêmicas que promovem a disseminação de determinadas concepções curriculares, impactando diretamente a formulação e implementação dos currículos locais (Moreira, 2010).

Mesmo com as ideias de Tyler, amplamente difundidas no Brasil a partir da década de 1950, a influência do progressivismo era perceptível especialmente no que diz respeito à necessidade de considerar diferentes fontes na formulação dos objetivos educacionais. No entanto, com o golpe militar de 1964, o currículo brasileiro passou a ser orientado pelo ideal funcionalista do regime, enfatizando a eficiência, a padronização do ensino e a formação de mão de obra para atender às necessidades do mercado, tornando-se um instrumento de controle social e político.

Com o golpe militar em 1964, as esferas político, econômico, social e educacional brasileira viveram significativas transformações (Moreira, 2010). Nesse contexto, a tendência tecnicista prevalecia sobre a organização curricular. “A preocupação principal passou a ser a eficiência do processo pedagógico, indispensável ao treinamento adequado do capital humano do país” (Moreira, 2011, p. 71). Contudo a supervalorização dos aspectos instrumentais da organização curricular, começaria a ser posta em questão, em decorrência das profundas mudanças tanto no cenário nacional quanto no internacional. “Intentou-se promover uma adaptação crítica de materiais recebidos de distintos países, com vistas a um desenvolvimento mais autônomo do campo do currículo.” (Moreira, 2010, p. 161)

Entre a segunda metade da década de 1960 a até o final de 1970, emergem movimentos sociais, culturais e políticos que questionavam as estruturas tradicionais de poder na sociedade e lutavam por justiça social (Gesser, 2002; Moreira, 2011, 2012,

2016; Meira, 2020). Silva (2011) destaca alguns importantes movimentos sociais e culturais que marcaram esse período, como a independência das colônias europeias, os movimentos estudantis pelos direitos civis na França e EUA, protestos contra a guerra do Vietnã, movimentos contracultura, movimentos feministas e as lutas contra a ditadura no Brasil.

Diante da influência desses movimentos, nos anos 1970, a literatura passa a dar atenção a construções críticas sobre a hegemonia, ideologia e poder vinculado à escola e ao currículo, uma vez que escolas estavam sendo organizadas não só para ensinar o conhecimento referente a quê, como e para quê, exigido pela sociedade, mas também organizadas de forma a auxiliar na produção do conhecimento técnico e administrativo exigido na expansão do mercado, no controle da produção, do trabalho e das pessoas (Apple, 2006). Sob essa ótica, a escola deveria ensinar não apenas o necessário para a inserção do jovem no mundo produtivo, mas também, o modo de viver em sociedade. “Nessa perspectiva, a harmonia e o progresso social são gestados também na escola” (Lopes; Macedo, 2011, p. 27).

Assim, embora o campo brasileiro estivesse amplamente marcado pela recepção de ideias de caráter tecnicistas e eficientistas, não se pode ignorar a presença simultânea de outras influências, como o progressivismo, que também perpassaram as formulações curriculares nacionais, ainda que de forma menos incisiva (Moreira, 2011).

Em relação a esse contexto, Moreira (2011) argumenta que

mais que uma invasão tecnicista abrupta em um vácuo, o que de fato ocorreu no desenvolvimento inicial do campo brasileiro, foi a transferência de ideias que pudessem ancorar nos contextos cultural e ideativo existentes e que estivessem de acordo com o contexto mais amplo. A dominância da tendência tecnicista não foi imediata e exclusiva; pelo contrário, foi somente gradualmente que as ideias tecnicistas encontraram seu lugar no pensamento curricular brasileiro.” (Moreira, 2011, p. 122-123)

Dessa forma, Moreira (2011, 2012, 2016) argumenta que o hibridismo permite compreender as tensões e contradições presentes na construção do currículo no Brasil, evidenciando como as influências externas foram mediadas por interesses locais, resultando em um campo curricular complexo e multifacetado. E é nesse contexto, que emerge a teoria curricular crítica no Brasil, situada no final da década de setenta, após o início do processo de abertura política. É nesse momento que

explode, em todo o país, uma literatura pedagógica de cunho mais progressista (Moreira, 1997, 2010, 2011).

Mais recentemente, tornou-se fundamental incorporar a dimensão do poder na análise do processo de internacionalização do currículo. Como já argumentou Silva (2011), as teorias curriculares, ao estabelecerem diretrizes sobre o que deve ser ensinado, estão inevitavelmente permeadas por relações de poder. Nesse sentido, os processos de seleção, valorização, ocultação e imposição de determinados conhecimentos refletem disputas que atravessam os intercâmbios educacionais globais.

Essa perspectiva reforça a necessidade de compreender a internacionalização do currículo não como um movimento neutro, mas como um fenômeno marcado por interesses políticos, culturais e econômicos. Como destacam Silva (2011) e Paraíso (2023), toda teoria curricular tem, em sua base, a definição do que deve ser ensinado e, conseqüentemente, quais saberes serão legitimados ou marginalizados. Dessa forma, a análise crítica das influências externas sobre o currículo brasileiro exige a consideração das relações de poder envolvidas nesse processo, permitindo a construção de uma abordagem mais consciente e contextualizada para a organização do conhecimento escolar.

Dessa forma, compreender os processos de influência e reconfiguração no campo do currículo exige uma análise que vá além da mera adoção de modelos estrangeiros, considerando as interações, adaptações e resistências que moldam a prática curricular no Brasil. Estudos futuros podem aprofundar essa perspectiva, investigando como esses discursos se materializam nas escolas e universidades, influenciando as práticas pedagógicas e a formação dos sujeitos.

Considerando que é objetivo desta pesquisa, compreender o efeito das políticas de currículo brasileiras sobre a organização do currículo do Colégio de Aplicação João XXIII, vale destacar aqui a proposta que Tyler (1975) apresenta na primeira questão do livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*: “Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?” (p. 5). Nela, encontramos uma indicação clara e precisa dos problemas envolvidos na formulação dos objetivos educacionais, de maneira que estes possam servir como guias úteis no desenvolvimento do currículo (Tyler, 1975).

Esses objetivos devem ser formulados de forma mensurável e operacionalizável, permitindo uma avaliação eficaz do processo educativo (Lopes; Macedo, 2011). As autoras interpretam que nesse contexto,

o elaborador de currículos deveria partir de uma análise da realidade para qual o currículo está sendo desenhado e da resposta de especialistas sobre qual o conhecimento de sua área é necessário a um jovem que não vá se especializar nela (Lopes; Macedo, 2011, p. 46).

O outro ponto de destaque dado por Tyler (1975) na formulação dos objetivos, é o da abordagem comportamental. Os objetivos devem ser definidos a partir do tipo de estudante que se deseja formar, sendo expressos como ações que o professor deve realizar (Tyler, 1975, Lopes; Macedo, 2011; Paraíso, 2023). Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011) chamam atenção para o fato de que, a partir do perfil do estudante esperado, “os objetivos não podem se restringir a uma lista de conteúdos, mas precisa associá-los a comportamentos” (p. 46). Diante desse contexto, as autoras exemplificam o que seria um objetivo inconsistente de acordo com o pensamento tyleriano: “desenvolver o pensamento crítico” (p. 46) e apresentam uma explicação e uma reescrita menos generalista desse objetivo, a saber: “deveria apontar em relação a que conteúdo o pensamento crítico deveria ser desenvolvido, como: analisar as causas da miséria no Brasil contemporâneo” (p. 46).

Na próxima seção, as teorias curriculares serão apresentadas e discutidas com mais detalhes.

## 2.2. AS TEORIAS QUE INFLUENCIAM A ELABORAÇÃO DOS CURRÍCULOS ESCOLARES

As teorias curriculares são fundamentais para compreender como o currículo escolar é elaborado e organizado, pois elas fornecem diferentes perspectivas sobre o que é considerado conhecimento válido e relevante para ser ensinado. Essas teorias moldam as escolhas pedagógicas, influenciam a seleção de conteúdos e determinam as abordagens utilizadas no processo de ensino e aprendizagem.

No campo dos estudos curriculares, destacam-se três correntes teóricas principais que influenciam a organização do currículo: a teoria tradicional, a teoria crítica e a teoria pós-crítica. Cada uma delas apresenta visões distintas sobre a natureza do conhecimento e o papel da escola na sociedade, impactando diretamente a forma como o currículo é concebido e implementado.

Sucintamente a teoria tradicional entende o currículo como um conjunto fixo e universal de conhecimentos e habilidades que devem ser transmitidos às gerações mais jovens. A organização curricular, neste caso, tende a valorizar a memorização e a reprodução de conteúdos, com ênfase na manutenção de uma ordem social estável (Paraíso, 2023).

Já a teoria crítica oferece uma perspectiva diferente, abordando o currículo como um campo de contestação e potencial transformação social. Ela questiona os critérios de seleção do conhecimento, argumentando que o currículo tradicional reflete e perpetua as desigualdades sociais e ideológicas. A crítica às práticas curriculares tradicionais e o compromisso com a emancipação dos estudantes fazem desta teoria uma abordagem especialmente relevante para o contexto contemporâneo, onde as discussões sobre equidade e justiça social ganham cada vez mais destaque. Por essa razão, a teoria crítica é explorada com mais profundidade, uma vez que ela desafia as concepções estabelecidas e propõe um currículo que não apenas educa, mas também capacita os estudantes a questionar e transformar a realidade social em que vivem.

A teoria pós-crítica surge como uma evolução da teoria crítica, reconhecendo a complexidade e a diversidade das experiências humanas. Ela promove uma visão mais pluralista e contextualizada do currículo, valorizando a multiplicidade de vozes e experiências na seleção do conhecimento. Nesta perspectiva, o currículo é visto como um espaço dinâmico e aberto, onde diferentes formas de conhecimento e experiências culturais são incluídas e legitimadas (Lopes, 2013; Paraíso, 2023).

Essas teorias moldam a organização do currículo ao determinar quais conhecimentos são valorizados e como são apresentados aos estudantes. A escolha de uma teoria ou a combinação delas orienta a estrutura curricular, influenciando profundamente a formação dos indivíduos e o desenvolvimento da sociedade (Paraíso, 2023).

A teoria tradicional, para Silva (2009), remonta o trabalho de Ralph Tyler na década de 1930, já que focam, principalmente, no planejamento curricular influenciado pela lógica industrial, que não estimula reflexões mais profundas nem questionamentos sobre a seleção/exclusão de conhecimentos (Ribeiro, 2018). O objetivo central era adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se consolidava, com base nos princípios de ordem, neutralidade, racionalidade e eficiência.

De acordo com os teóricos, era fundamental para a sociedade capitalista garantir a disseminação ideológica de suas atividades econômicas. Segundo eles, a escola representava o ambiente perfeito para a propagação dessa ideologia capitalista, já que é nesse ambiente que a maioria da população passa a maior parte do tempo por um longo período (Silva; 2011; Pacheco, 2017).

É presumível que a ideologia seja transmitida por meio do currículo,

seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a deseabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática. (Silva, 2011, p.31)

Ainda nessa perspectiva de ensino tradicional, enfatiza-se a memorização dos conhecimentos e classificação do desempenho individual e dos resultados considerados satisfatórios para uma vida economicamente ativa (Silva, 2011; Pacheco, 2017; Ribeiro, 2018; Santos; Melo; Lima, 2020), sem a preocupação com os arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimentos ou social dominantes.

Dessa forma, o currículo pode funcionar como um dispositivo disciplinar, moldando os indivíduos de acordo com as expectativas e valores das classes dominantes. Através da transmissão de conhecimentos específicos e da negação de outros saberes, o currículo limita as possibilidades de questionamento e autonomia dos alunos, preparando-os para ocupar papéis predefinidos na sociedade, como preconiza Althusser (Lopes; Macedo, 2011; Fofano; Rech, 2021).

Nesse sentido, para Paulo Freire, os conhecimentos são saberes muito específicos e com um fim em si mesmos, transmitidos de forma desvinculada da realidade dos estudantes. Estes, inclusive, são tratados como se fossem indivíduos que não possuem nenhum conhecimento, seres não pensantes, passivos à espera de que os conteúdos ensinados pelos professores os preencham, sendo esse o cerne da educação bancária (Lopes; Macedo, 2011).

Diante desse contexto da teoria tradicional, emergiam contestações acerca da estrutura social, cultural, política e econômica da época impostas às classes subalternas através da Educação (Gesser, 2002). A insatisfação com a escola excludente e seletiva foi expressa por teóricos de diversas áreas sendo as mais proeminentes: Filosofia, Sociologia e Educação. Elas denunciavam a omissão de governos e especialistas da teoria tradicional em relação ao processo de ensino e

aprendizagem dos estudantes, advindos das camadas populares, e criticavam o esvaziamento do currículo em relação aos conhecimentos que eram repassados sem um real significado para os alunos (Pacheco, 2017).

Dessa contestação, nascia, então, a teoria crítica na Alemanha como resposta às crises sociais, políticas e econômicas no período de pós-Primeira Guerra Mundial. Inspirada nas obras de Karl Marx e Friedrich Engels, a teoria crítica busca compreender as contradições e desigualdades inerentes à sociedade capitalista, influenciando o campo do currículo a partir das décadas de 1960 e 1970, especialmente, nos Estados Unidos e no Reino Unido.

Essa teoria foi preconizada pelos filósofos Theodor Adorno e Max Horkheimer que criticavam a racionalidade instrumental dominante e a valorização da eficiência e a produtividade em detrimento da justiça social e da emancipação humana. Seus principais fundamentos são: i) análise crítica das estruturas de poder e das relações sociais que perpetuam desigualdades e injustiças; ii) a revelação das ideologias dominantes que mascaram as contradições da sociedade e legitimam a ordem social vigente; iii) emancipação humana, através da conscientização das contradições sociais e da promoção de ações transformadoras (Pacheco, 2017).

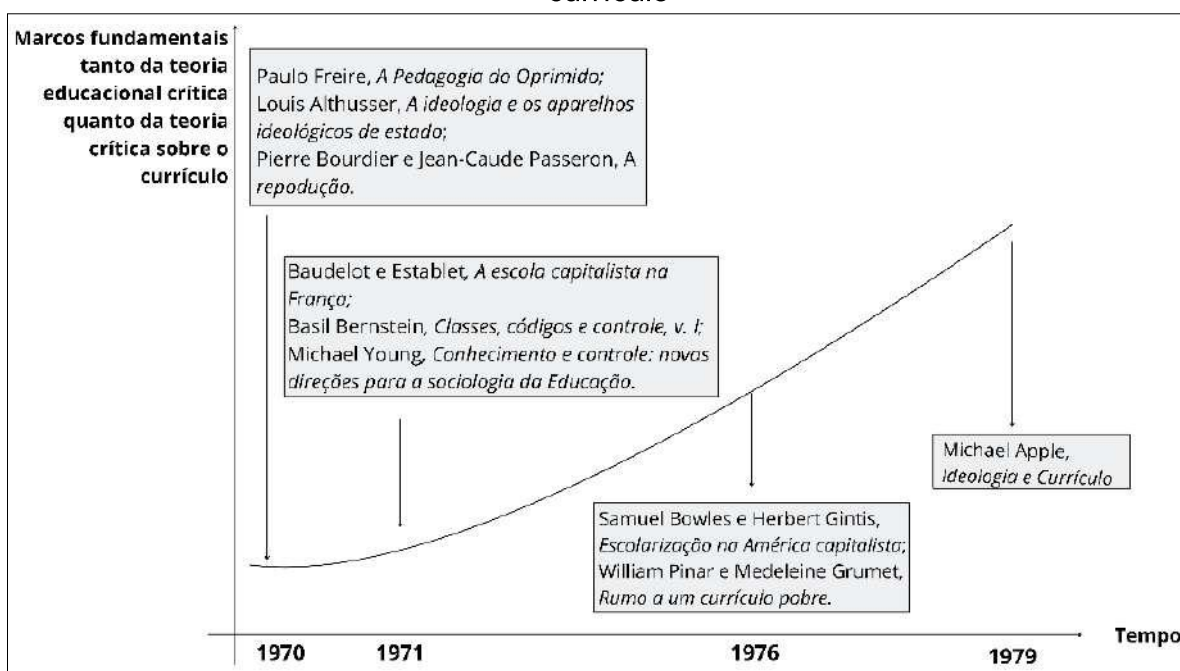
A partir desses princípios, a teoria crítica promoveu questionamentos sobre a sociedade e a produção de conhecimento, o que tem impactado significativamente os estudos em Educação (Martins, 2012). Nesse sentido, a teoria crítica representa um marco fundamental na história do pensamento social. Inicialmente, estava focada na crítica à sociedade capitalista, mas seus princípios logo se infiltraram em diversos campos do conhecimento, incluindo a educação e o currículo. (Centro de Estudos Sociais, 2012), provocando uma forte mudança nos fundamentos das teorias tradicionais.

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. [...] As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (Silva, 2011, p. 30)

Assim, é possível perceber que os educadores começaram a se preocupar em entender como o currículo escolar refletia e reforçava as desigualdades sociais, culturais e econômicas (Pacheco, 2017). Em meados de 1970, os estudos críticos do

currículo ganharam força com os movimentos estudantis no Estados Unidos da América (EUA), tendo como principais representantes: Michel Apple, William Pinar, Michel Young, Henry Giroux, Basil Bernstein e Paulo Freire (Moreira, 2001, 2002, 2010; Silva, 2011; Lopes; Macedo, 2011; Malanchen, 2016). A figura 2 traz uma sintética cronologia dos marcos fundamentais dos autores citados.

Figura 2. Avanços na literatura sobre teoria crítica tanto educacional quanto sobre currículo



Fonte: elaborado pela autora.

Como principais características da teoria crítica, elencamos: i) análise das relações de poder: a teoria crítica examina como o currículo escolar é usado para manter as relações de poder e reproduzir as desigualdades sociais; ii) a conscientização e emancipação: os pesquisadores críticos buscavam promover a conscientização da classe trabalhadora sobre as estruturas de opressão e capacitá-la para lutar contra as injustiças sociais; iii) currículo como texto cultural: a teoria crítica vê o currículo como um texto cultural que deve ser analisado criticamente para entender como ele molda e é moldado pelas relações de poder na sociedade; iv) inclusão de perspectivas marginalizadas: a teoria crítica enfatiza a importância de incluir as vozes e perspectivas dos grupos marginalizados no currículo escolar (Silva, 2011).

A perspectiva crítica na Educação e na teoria de currículo é uma denominação genérica para um conjunto de autores, com bases teóricas diferentes, mas que se

assemelham pela maneira com que relacionam o conhecimento com os interesses humanos, a hierarquia de classes, a distribuição de poder na sociedade e a ideologia. E é através das discussões críticas que o conhecimento deixa de ser considerado neutro (Lopes e Macedo, 2011).

Assim sendo, selecionamos, alguns dos principais autores e correntes teóricas da perspectiva crítica para nos ajudar a traçar um panorama dos estudos críticos no campo do currículo, e que refletiram e ainda refletem nas políticas curriculares, principalmente no Brasil. Iniciando com o educador brasileiro Paulo Freire, que é reconhecido pela extensão de sua obra, iniciada nos anos 1960, e seu impacto dela no país e no exterior. Os curricularistas norte-americanos Peter McLaren e Henry Giroux, declaram que a obra de Paulo Freire tem significativa influência sobre suas teorias. Giroux, que participou do movimento da NSE, aponta a importância de Freire em relação à NSE, por entender que ele colabora com a produção de significados no currículo (Lopes; Macedo, 2011).

Vale salientar o contexto histórico brasileiro em que Freire se encontrava quando escreveu seu principal manuscrito. Freire estava exilado nos Estados Unidos, em virtude de ter sido preso em 1963 por liderar um trabalho de alfabetização de trabalhadores rurais no Brasil, sendo deportado em 1964, ano do golpe militar no país. Isso, lhe permitiu atuar no exterior como consultor de diversas instituições, prestando assessoria pedagógica, política e educacional a diferentes projetos para adultos, a partir de sua filosofia e metodologia de influência marxista. Em 1979, retornou ao Brasil, onde tornou-se professor da Universidade de São Paulo, onde propôs significativas mudanças curriculares, permanecendo uma grande influência no campo (Lopes; Macedo, 2011).

A teorização de Freire é a base da Educação popular, sua proposta visa possibilitar a luta dos oprimidos, através da conscientização política e sua libertação. E é nesse contexto que a sua concepção de conhecimento se insere. No entanto, para o educador, esse projeto não deve ser realizado para os oprimidos e sim com eles e, por isso, defende que os seus saberes e experiências devem ser considerados no currículo escolar (Lopes; Macedo, 2011).

Ainda sobre esses saberes e experiências, Silva (2011) afirma que Paulo Freire, ao desenvolver teorias pedagógicas, se esforça “em responder à questão curricular fundamental: o que ensinar?” (p. 57). Assim, segundo o autor, a obra de Freire tem implicações importantes nas teorias de currículo, influenciando autores

diretamente ligados ao desenvolvimento de perspectivas mais voltadas ao currículo, com Michael Apple, Peter Mc Laren e Henry Giroux (Gesser, 2002; Lopes; Macedo, 2011).

Em similitude, Lopes e Macedo (2011), também destacam Paulo Freire como sendo umas das mais importantes influências para as concepções de currículo voltadas para a interação entre os sujeitos e o mundo, para além da transmissão hierárquica e organizada de conhecimento. Assim, a interação entre os indivíduos e o universo a sua volta, começa pela escolha dos conteúdos, em torno dos quais o diálogo se estabelece. De acordo com as autoras, em *Pedagogia do oprimido*, Freire apresenta uma alternativa às concepções técnicas do currículo, propondo procedimentos para a elaboração curricular capazes de tentar integrar o mundo-da-vida dos sujeitos às decisões curriculares. ” (Lopes; Macedo, 2011, p.34-35)

Na sequência, na figura 1, temos Louis Althusser, um renomado filósofo francês, considerado um dos principais nomes do estruturalismo<sup>5</sup> na França, durante a década 1960. Sua principal obra na Educação foi *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*, em 1970 (Lopes; Macedo, 2011), na qual ele apresenta a teoria dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIEs), que são instituições como a escola, a igreja, a família, os meios de comunicação, entre outros, que perpetuam as ideologias dominantes na sociedade e reproduzem as condições de produção capitalista (Fofano; Rech, 2021).

É esse caráter de aparelho ideológico, destacado por Althusser, que constitui o núcleo da teorização crítica do currículo, sendo considerado uma forma de mistificação ideológica (Lopes; Macedo, 2011; Silva, 2011). Essa ilusão ideológica impede o questionamento crítico e a transformação social, perpetuando um sistema que beneficia as classes dominantes em detrimento das classes menos favorecidas.

Nesse contexto, Silva (2011) pontua que:

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espelhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas a trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinações. Em

---

<sup>5</sup> O estruturalismo francês, predominante na década de 1960, foi um movimento intelectual que buscou compreender as estruturas subjacentes às práticas culturais e sociais. Louis Althusser, um filósofo marxista, foi uma figura chave no movimento estruturalista. Sua principal contribuição foi a reinterpretação do marxismo através de uma perspectiva estruturalista. Althusser argumentava que as sociedades capitalistas se sustentavam não apenas pela repressão estatal, mas também por meio de AIEs, que perpetuam as ideologias dominantes (Saviani, 2021).

contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer as relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia. (p. 33)

Continuando nosso caminho pelas produções críticas, o campo passa a receber a contribuição de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, sociólogos franceses, que desenvolveram uma análise crítica da Educação, entretanto, não pelo viés marxista como Althusser. A lógica da reprodução social está baseada no processo de produção cultural, e não no processo de produção mercadológico, de modo que o que é reproduzido é a cultura dominante. Os valores, crenças e comportamentos da classe dominante são considerados a cultura a ser transmitida, devido a força econômica das classes superiores da sociedade (Silva, 2011). Para Silva (2011), Bourdieu e Passeron passaram a se preocupar com o que não incluir no currículo.

Nessa mesma linha, Basil Bernstein colocou em questão o papel da Educação na reprodução cultural das relações de classe, evidenciando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social (Mainardes; Stremel, 2010). De acordo com Lopes (2005, 2011), Bernstein é uma das referências mais recorrentes nas pesquisas de currículo no Brasil nos anos de 1990.

Um dos pilares fundamentais da obra de Bernstein reside na teorização dos códigos de fala. Ele propõe a distinção entre código restrito e código elaborado. O código restrito, comum entre as classes trabalhadoras, caracteriza-se por ser mais limitado, contextualizado e focado no imediato. Já o código elaborado, presente nas classes mais altas, apresenta maior flexibilidade, riqueza vocabular e complexidade sintática (Mainardes e Stremel, 2010). Essa dicotomia nos códigos de fala vai além da mera diferença linguística. Ela reflete as desigualdades sociais presentes na sociedade. O código elaborado, ao ser privilegiado na escola, reforça as vantagens das classes dominantes e perpetua as disparidades no acesso ao conhecimento e nas oportunidades de expressão (Mainardes; Stremel, 2010; Silva, 2015).

Prosseguindo na cronologia dos marcos teóricos, Christian Baudelot, professor e pesquisador de sociologia, se dedicou a investigar a temática da Educação e do trabalho e as dimensões econômicas das atitudes sociais e das relações de classe. Influenciado pelos pensamentos de Althusser, escreveu sua principal obra em coautoria com Roger Establet, um especialista em Educação e também sociólogo francês e aluno de Louis Althusser. Os teóricos escreveram, em

1971, *A escola capitalista na França*, considerada um clássico no campo de estudos educacionais e curriculares. Nela, os teóricos buscam explicitar a diferenciação social propagada pelo sistema escolar e denunciar a falsa campanha de fazer da escola um espaço que garante oportunidades para todos (Lopes; Macedo, 2011).

Em contrapartida, os americanos Samuel Bowles e Herbert Gintis escreveram a obra *Escolarização na América Capitalista*, na qual propuseram o conceito de *correspondência*. A partir desse conceito, analisaram a função reprodutora da escola chamando atenção para a atuação do sistema educativo na preparação dos indivíduos, de acordo com a sua classe social para assumir os papéis que lhes são destinados pelo sistema capitalista, assim como já advertia Althusser em seus estudos. Os autores demonstraram a correspondência entre a estrutura social e o sistema produtivo, indicando que a hierarquia social é construída a partir da organização das experiências.

Em 1971, destacamos o britânico Michael Young, sociólogo da Educação e fundador da NSE na Inglaterra. Sua principal obra *Conhecimento e controle: novas direções para a sociologia da Educação* é um marco. Esta corrente teórica coloca como tema central de pesquisa a seleção e transmissão do conhecimento escolar (Lopes; Macedo, 2011, Silva, 2011).

De acordo com Lopes e Macedo (2011), Young busca se opor a ideia de conhecimento com fim em si mesmo, defendendo a concepção de que esse deve ser condicionado e relativo. Nesse sentido, o teórico propõe discutir “o status de quem tem o poder de validar certos saberes como sendo conhecimentos e, portanto, verdades, em detrimento de outros saberes não considerados como verdadeiros.” (Lopes; Macedo, p.78). Sob essa condição, Young acredita inicialmente que os critérios capazes de validar os conhecimentos escolares são a ética e a política, e tomando tais critérios entende-se que, “um conhecimento é válido e legítimo se tem capacidade de contribuir para libertação humana.” (Lopes; Macedo, 2011, p. 79).

A partir dessa ideia, se rejeita as perspectivas teóricas que apresentam o conhecimento acadêmico e/ou científico como superior em relação a outros saberes sociais, o que leva à desconstrução de um currículo centrado exclusivamente no conhecimento científico ou em disciplinas acadêmicas. De acordo com Lopes e Macedo (2011), o confronto de Young com o conhecimento científico e/ou acadêmico no currículo acontece

por considerar que a superioridade conferida a esses saberes contribui para manter as desigualdades sociais e as hierarquias entre as pessoas. Os conhecimentos da elite intelectual dominante têm uma ligação com o poder político-econômico. Assim, considerar o conhecimento dessa elite como superior garante a superioridade dessa mesma elite na estratificação social. (p. 79)

Partindo desse contexto, a teorização de Young lançava uma nova agenda de pesquisa para a Sociologia da Educação com foco no currículo, sendo este escolhido como objeto de estudo, uma vez que, “quanto mais um currículo é naturalizado, quanto mais ele é compreendido como único possível, legítimo e correto” (Lopes; Macedo, 2011, p. 79), mais eficiente é o processo de legitimação dos saberes que servem à classe dominante e assim reforçam a estratificação social como é e “mais eficiente é o processo de deslegitimação dos saberes excluídos desse currículo. ” (Lopes; Macedo, 2011, p. 79).

Silva (2011) argumenta que a NSE deveria passar a enxergar o conhecimento escolar e o currículo como invenções sociais, derivados de um processo de conflitos e disputas acerca de quais conhecimentos deveriam fazer parte do currículo, fazendo um questionamento:

Como essa disciplina e não outra acabou entrando no currículo, como esse tópico e não outro, por que essa forma de organização e não outra, quais os valores e os interesses sociais envolvidos nesse processo seletivo (Silva, 2011, p. 67).

A NSE faz com que o conhecimento das disciplinas acadêmicas dê lugar ao conhecimento popular ou do senso comum, como base para construção do currículo, de forma completamente acrítica. Entretanto, o currículo acadêmico é visto como algo desvinculado dos interesses das camadas mais pobres da população (Silva, 2011), o que significa que, a partir desse currículo são desconsideradas as possibilidades dos integrantes dessa parcela da população conseguirem ascender socialmente, bem como ampliar sua compreensão do mundo em que vivem (Lopes; Macedo, 2011).

Seguindo, chegamos em William Pinar, educador americano e renomado teórico no campo do currículo. Criador do conceito *currere*, em 1975, que representou a sua mais relevante contribuição para ampliação do significado de currículo (Lopes; Macedo, 2011, Sússekind, 2014; Silva; Sá, 2020). Segundo Silva (2011), Pinar, ao adotar a etimologia da palavra, busca fazer uma analogia com o currículo, comparando-o com um caminho a ser percorrido, o que contribuiu para ampliação do conceito de currículo (Lopes; Macedo, 2011).

Todavia, para Pinar, esse conceito não se resume apenas no verbo percorrer, é ainda um método que, ao ser desenvolvido, se propõe estimular a auto compreensão e a reconstrução social (Süssekind, 2014; Silva; Sá, 2020). Nas palavras de Lopes e Macedo (2011), para Pinar, o currículo é “como um processo mais do que uma coisa, como uma ação, como um sentido particular e uma esperança pública. O currículo é uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo” (p. 35).

William Pinar está entre os principais nomes do movimento de reconceptualização do currículo, ocorrido entre 1970 e 1980 no EUA (Süssekind, 2014). O movimento de reconceptualização manifestava a insatisfação de estudiosos do campo do currículo com os parâmetros tecnocráticos propostos pelos modelos de Bobbit e Tyler (Silva, 2011). “Aquilo que, nas perspectivas tradicionais, era entendido como currículo era precisamente o que, de acordo com aquelas teorias sociais, precisava ser questionado e criticado” (Silva, 2011, p.37).

Assim, Pinar reforçou a ideia de que o estudo do currículo deve ir além das questões técnicas e incluir perspectivas filosóficas, históricas, culturais e psicanalíticas (Silva, 2011; Silva; Sá, 2020). Sua abordagem enfatiza a compreensão do currículo não apenas como um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas como uma experiência a ser vivida e uma prática social complexa. Nesse sentido, o curricularista argumenta que o currículo é um processo de estudo contínuo, focando na experiência subjetiva dos alunos e professores.

Estamos quase adentrando na década de 1980 e, assim, é interessante destacar que esse foi um período de grande efervescência intelectual no campo da Educação no Brasil, em específico em relação aos estudos do currículo. Segundo Moreira (2010), o período de 1970 e 1980 marcam a estruturação do campo no Brasil, por isso, a curva que demarca a cronologia das principais produções das teorias crítica na figura 1.

Posto isto, adentramos na década de 1980, destacando Michael Apple, curricularista norte-americano. A primeira fase do trabalho de Apple se inicia na década de 1970 e se estende até o início dos anos 1980, sendo marcada principalmente pela discussão sobre a relação entre poder econômico e distribuição cultural, mas não apenas nos valores transmitidos na escola, como também no que é considerado conhecimento escolar (Moreira, 1989).

Lopes e Macedo (2011) mencionam que a obra *Ideologia e Currículo*, publicada em 1979 por Michael Apple, fez com que os estudos críticos de currículo

atingissem o seu ápice, ganhando popularidade na área, principalmente no Brasil. Moreira (1990), ressalta o fato de que no ano de 1987, *Ideologia e currículo* já era presença constante em todas as bibliografias dos cursos de Currículos e Programas das universidades do Rio de Janeiro.

Neste contexto, Apple também partilhava das ideias da sociologia do currículo, a qual buscava discutir as relações entre currículo e as esferas econômica, política e ideológica da sociedade, assim como examinava a dinâmica da implementação do programa curricular nas instituições de ensino e nas salas de aula, a fim de compreender se tais associações são atravessadas por elementos de controle, reprodução e/ou oposição (Moreira, 1989). Contudo, mesmo a sociologia do currículo sendo uma área pouco estudada no Brasil, Moreira (1989) menciona a importância de Apple para o desenvolvimento de uma abordagem sociológica de questões curriculares no Brasil.

Apple foi um dos teóricos norte-americanos mais influente do movimento de reconceptualização do currículo no EUA (Lopes e Macedo, 2011). Juntamente com os demais reconceptualistas, se colocou contrário aos enfoques instrumentais, acadêmicos e progressivistas do currículo (Moreira, 1989; Gesser, 2002), baseando-se em estudos de teóricos marxistas como Althusser, Gramsci, Bourdieu e Passeron, que ofereciam uma crítica educacional mais ampla, mas não focavam diretamente no currículo e no conhecimento, integrando ainda elementos da teorização social de autores como Freire, Bernstein e Young, que destacavam a importância do conhecimento na elaboração do currículo.

Conforme destaca Silva (2011), para Apple:

O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. Contrariamente ao que supõe o modelo de Tyler, por exemplo, o currículo não é organizado através de um processo de seleção que recorre às fontes imparciais da filosofia ou dos valores supostamente consensuais da sociedade. O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes. (p. 46)

A partir dessa perspectiva do currículo, Apple examinou o conhecimento no currículo e se esforçou em evidenciar que o conteúdo ministrado nas escolas deveria ser percebido como um meio de disseminação mais abrangente de recursos na sociedade. Ele argumenta que o trabalho de investigação no campo do currículo deve conectar esses processos à estrutura econômica da sociedade, conectando

conhecimento e economia (Lopes; Macedo, 2011). Assim, na obra em destaque, *Ideologia e Currículo*, Apple reforça a teoria crítica do currículo e rejeita os pressupostos do currículo tradicional, destacando a necessidade de pesquisas na área.

Nesse esforço de explorar o papel do currículo no processo de reprodução cultural e social, Apple subdivide a análise crítica inicial do currículo, em duas direções: I. currículo oculto – atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem aos estudantes se adequarem às estruturas sociais capitalistas; II. Currículo oficial – conteúdo (Moreira, 1989; Silva, 2011, Lopes; Macedo, 2011). Mesmo trazendo uma perspectiva crítica a esses dois vieses, nota-se maior ênfase ao que se denomina currículo oficial por entender que o conhecimento técnico está diretamente relacionado com a estrutura da sociedade capitalista e torna-se relevante para a economia e a produção (Silva, 2011). Sobre isso, Silva (2011) explica que

essa produção se dá principalmente nos níveis superiores do sistema educacional, isto é, na universidade. Mas na medida em que os requisitos de entrada na universidade pressionam os currículos dos outros níveis educacionais, esses currículos refletem a mesma ênfase no “conhecimento técnico”. É esse tipo de conhecimento que acaba sendo visto como tendo prestígio, em detrimento de outras formas de conhecimento, como o conhecimento estético e artístico, por exemplo. Trata-se de mais um dos mecanismos pelos quais o currículo se liga com o processo de reprodução cultural e social. (p. 48)

Em um momento de transição, Apple passa a uma abordagem mais politicamente engajada, evidenciando a relação entre os formatos de currículos impostos às escolas no EUA e como esses funcionavam como objeto de controle das relações de produção. Apple denunciou que, através deste formato do currículo, pretendia-se controlar o trabalho do professor (Moreira, 1989). Contudo, Moreira (1989) esclarece que apesar da mudança de perspectiva, há pouca diferença para o foco reprodutivista da fase anterior.

Nesse momento, o Brasil começava um novo tempo na Educação: o de abertura política, após quinze anos de ditadura militar, o que havia marcado os currículos escolares do país com abordagens da racionalidade tyleriana, a qual valorizava o ensino tecnicista e, por consequência, reforçava a estratificação social. (Moreira, 2010; Lopes; Macedo, 2011). Durante esse período, houve mais tentativas de analisar e criticar as diretrizes curriculares dos anos setenta do que esforços para

reformular e fortalecer o campo de estudos do currículo, acelerando as mudanças necessárias na escola brasileira (Paraíso, 1994).

Como preocupação dominante nos anos oitenta, Moreira (1997) identificou a questão dos conteúdos curriculares escolares, cuja deficiente atuação preocupa a todos os especialistas do campo. Ainda que concordem quanto à importância da escola para as camadas populares, os curriculistas discordam radicalmente quanto aos conteúdos a serem ensinados e aos métodos a serem empregados. Os debates se travam, então, entre os defensores de um conhecimento universal objetivo, a ser dominado por todos, e os que propõem uma escola alternativa que integre a construção de conhecimento e a conscientização social (Moreira, 1997).

Com esse novo cenário, podemos perceber que se amplifica no país o debate em torno da pedagogia crítica, de modo particular o debate no campo do currículo. As concepções de conhecimento de Paulo Freire retornavam ao debate educacional e curricular, ao mesmo tempo que Dermeval Saviani lançava as bases da Pedagogia Histórico-Crítica e José Carlos Libâneo formulava a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos (Lopes e Macedo, 2011; Malanchen, 2016; Saviani, 2021;). Contudo, essas novas bases teóricas da Educação brasileira não são definidas como teorias de currículo e, por isso, não serão tratadas nessa tese.

Entretanto, no início da década de 1990, no Brasil, esse cenário começa a mudar. A compreensão da uma sociedade pós-industrial como produtora de bens culturais, mais do que de bens materiais, cede espaço aos pensamentos curriculares pós-modernos, pós-estruturais e a crítica cultural (Lopes; Macedo, 2011). Esta abordagem rejeitava a noção de verdades universais e se concentrava nas múltiplas e variadas formas de entender o currículo (Malanchen, 2016).

Neste contexto de crescimento das teorizações pós-críticas no Brasil, Moreira (1997) revela que há “a preocupação com o conhecimento escolar e enfatizam a necessidade de se considerar a cultura do aluno no processo de seleção dos conteúdos” (p.55). Além de criticarem a questão da ideologia e do poder no currículo, também fazem análises a respeito da desvalorização do desenvolvimento cultural e histórico de grupos étnicos e os conceitos de modernidade, como razão e ciência (Moreira, 1997, 2011; Silva 2011, Lopes; Macedo 2011; Lopes, 2013; Malanchen, 2016; Santos; Melo; Lima, 2020).

Assim, a teorização curricular começa a incorporar enfoques pós-modernos e pós-estruturais dos pensamentos de Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari e Morin,

além de Peter McLaren, Stuart Hall, Jacques Lacan, Claude Lévi-Strauss, Homi Bhabha e Boaventura Sousa Santos, os quais, por sua vez, influenciaram os principais autores brasileiros que desenvolveram estudos do currículo segundo essa vertente teórica, tais como: Tomaz Tadeu da Silva, Vera Maria Candau, Ana Canen, Alfreo Veiga-Neto, Sandra Mara Corazza e Antônio Flávio Moreira. Eles enfatizavam a questão da diversidade cultural, do popularismo de ideias, com foco no relativismo cultural e epistemológico (Malanchen, 2016).

Lopes e Macedo (2010) explicam que essas ideias, denominadas de pós-críticas, passaram a conviver com as discussões modernas, ou seja, com as teorizações críticas e, assim, passaram a figurar “como tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais. Dessa forma, o hibridismo do campo para ser a grande marca do campo curricular no Brasil na segunda metade da década de 1990” (p. 16).

Malanchen (2016) explica que entre as principais proposições do pensamento pós-crítico no contexto da Educação escolar está o multiculturalismo, teoria esta que guia muitos pesquisadores sobre o currículo escolar. Diante do cenário de diversidade e desigualdade social, a questão multicultural no currículo aparece como solução objetiva às questões acerca do desprestígio dos grupos inferiorizados pela classe dominante, ou seja, “por meio do currículo, corrigir problemas referentes à desvalorização de movimentos sociais” (Malanchen, 2016, p. 71).

A partir desses elementos, nosso entendimento é que um currículo multiculturalista deve evidenciar as diversidades culturais, raciais, étnicas e de gênero, presentes no mundo e/ou num dado contexto escolar, o que nos leva a concluir que o multiculturalismo aparece como uma forma de reação ao currículo hegemônico, que privilegiava a cultura branca, europeia e machista, a cultura da classe dominante (Pacheco, 2017).

Todavia, essa é uma compreensão muito modesta diante da diversidade de questões e vieses teóricos que atravessam as teorias de currículo. Assim sendo, concordamos com Lopes (2013, p. 13), que o entendimento das teorias pós-críticas é algo complexo, pois “trata-se de uma expressão vaga e imprecisa que tenta dar conta de um conjunto de teorias que problematizam esse cenário pós-moderno”. Segundo a autora, “esse conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas” (p. 13).

Ribeiro (2018) acrescenta que no âmbito das teorias pós-críticas há uma outra corrente teórica, a qual ele denomina de radical e que corresponde a uma influência das teorias filosóficas pós-estruturais que fazem do campo algo bastante abstrato. Entretanto, existem outros vieses pós-críticos que buscam hibridizar seus conceitos com os fundamentos da teoria crítica, buscando mais uma aproximação do que um afastamento (Ribeiro, 2018; Lopes, 2013, 2014).

Lopes e Macedo (2002) argumentam que as marcas do campo são a mescla entre os discursos crítico e pós-crítico, de modo que há uma “reterritorialização de discursos filosóficos e sociológicos, que tornam mais difusa a constituição de uma teoria do currículo” (p. 48). De acordo com Moreira (2009), essa combinação recebe o nome de hibridização e funciona a partir da mobilização de discursos diferentes em um contexto particular. Assim, “os discursos curriculares também podem ser estudados como híbridos, por corresponderem a configurações transitórias que resultam de diferentes tradições e movimentos pedagógicos” (Moreira, 2010, p. 61)

Acerca das implicações diretas na Educação, as teorias pós-críticas propõem um currículo mais flexível e adaptável aos elementos próprios das diferenças entre as pessoas, buscando compreender os estigmas étnicos e culturais, assim como as questões raciais, de gênero e de orientação sexual (Santos; Melo; Lima, 2020). Nesse sentido, um currículo pós-crítico deve dar maior ênfase a inclusão de perspectivas dos grupos socialmente marginalizados na sociedade, reconhecendo a importância das identidades e experiências individuais. Rejeitando abordagens universais e reconhecendo a complexidade e a pluralidade das experiências educativas (Pacheco, 2017).

No âmbito das teorias pós-críticas do currículo, Silva (2011) enfatiza a valorização das diversas formas culturais presentes nessa abordagem, que se opõe às estruturas ideológicas que favorecem as culturas dominantes. Abordando questões como privilégios de classes, gêneros, raças e sexualidade, assim, como as desigualdades e dinâmicas de poder. Para Silva (2011) um currículo baseado nesses conceitos,

não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade (Silva, 2011, p. 88).

Portanto, Silva (2011) apresenta as teorias pós-críticas como uma ampliação da compreensão sobre os processos de dominação, problematizando e questionando aspectos que vão além das abordagens tradicionais, ou seja, neste tipo de currículo, as diferenças, além de serem respeitadas, devem ser problematizadas.

Para sistematizar as características das três teorias curriculares descritas até o momento, apresentamos o quadro 1.

**Quadro 1:** comparativo entre as teorias tradicional, crítica e pós-crítica de currículo, com foco no elemento conhecimento.

<b>Aspecto</b>	<b>Teoria Tradicional de Currículo</b>	<b>Teoria Crítica de Currículo</b>	<b>Teoria Pós-Crítica de Currículo</b>
<b>Concepção de Conhecimento</b>	Conhecimento objetivo e acumulativo; foco em disciplinas e conteúdo factual	Conhecimento como construção social; foco nas relações de poder e ideologia	Conhecimento como plural e contestado; foco em múltiplas narrativas e desconstrução
<b>Objetivo do Currículo</b>	Transmissão de saberes estabelecidos e habilidades técnicas	Emancipação e conscientização crítica dos alunos sobre desigualdades sociais	Questionamento de verdades absolutas e promoção da diversidade de perspectivas
<b>Relação com a Cultura</b>	Cultura é vista como um conjunto de tradições a serem transmitidas	Cultura é analisada criticamente, focando nas relações de poder e dominação	Cultura é entendida como heterogênea e em constante mudança; valorização da multiplicidade cultural
<b>Métodos de Ensino</b>	Ensino direto e expositivo; avaliação por testes padronizados	Ensino problematizador; diálogo e crítica como métodos centrais; avaliação crítica	Métodos diversos e flexíveis; valorização de vozes marginalizadas; avaliação formativa e interpretativa
<b>Papel do Professor</b>	Transmissor de conhecimento e autoridade na sala de aula	Facilitador e agente de transformação social; mediador de discussões críticas	Guia e co-aprendiz; encorajador de múltiplas vozes e perspectivas no processo educativo
<b>Papel do Estudante</b>	Receptor passivo do conhecimento	Agente ativo na construção do conhecimento e na análise crítica da realidade	Participante ativo e criador de significados; co-construtor do currículo e da cultura escolar
<b>Relação com a Sociedade</b>	Preparar os alunos para a integração na sociedade existente	Transformar a sociedade, desafiando estruturas de poder e desigualdades	Promover a diversidade e a justiça social, questionando normas e práticas estabelecidas
<b>Exemplos de Autores</b>	John Dewey, John Franklin Bobbitt; Ralph Tyler	Paulo Freire, Michael Apple, Michael Young	William Pinar Tomaz Tadeu Silva Antônio Flávio Moreira

Fonte: elaborado pela autora.

Lopes e Macedo (2011) destacam que alguns elementos são comuns às três tradições do campo. “Em todas elas, é enfatizado o caráter prescritivo do currículo, visto como um planejamento das atividades da escola segundo critérios objetivos e científicos” (p. 26), intitulado de currículo formal. Um outro ponto de destaque é que, tanto para a eficiência, quanto para o progressivismo, assim como na racionalidade tyleriana, a construção curricular é um processo que pode ou deve envolver professores e estudantes, mesmo que em momentos distintos.

Os professores, ao longo da história, vêm assumindo uma participação passiva, como implementadores daquilo que havia sido previamente determinado por especialistas. Os conteúdos e as metodologias empregadas no ensino representavam uma visão unilateral que atendia aos interesses da classe dominante. Em outras palavras, os problemas de currículo nunca são atribuídos aos curriculistas que o elabora e que, possivelmente, não conhecem as realidades da escola, da comunidade local, dos estudantes e suas demandas educacionais. Os formuladores, em geral, pensam em um contexto social e econômico em nível global, que, em geral, visa favorecer o desenvolvimento do mercado.

Desse modo, os gestores da escola e professores não são ouvidos nesse processo de elaboração do currículo, mas passam tão somente a serem considerados no processo de implementação, sendo responsáveis por executar algo que, muitas vezes, foge à sua realidade, formação e necessidade. Com isso, tornam-se culpados por um fracasso que é consequência de escolhas alheias a eles. Por isso, refletir e aprender sobre as teorias curriculares pode ajudar o educador e futuros professores a terem maior clareza sobre as concepções de currículo que orientam a prática pedagógica e favorecer a participação crítica nas reformas educacionais.

Nesse sentido, Young (2014) afirma:

Uma das razões pelas quais os currículos existentes continuam a manter o acesso para alguns e a excluir outros é que não investigamos em que medida os processos de seleção, sequenciamento e progressão são limitados, de um lado, pela estrutura do conhecimento e, de outro, pela estrutura dos interesses sociais mais amplos (p. 201).

Desse modo, a análise de Young (2014) reforça a necessidade de compreender que o currículo não é apenas resultado de escolhas técnicas, mas de disputas sociais, políticas e epistemológicas que delimitam quem tem acesso ao conhecimento e em que condições esse acesso ocorre. Essa reflexão evidencia a urgência de reposicionar o papel dos professores e futuros docentes, reconhecendo-

os como sujeitos ativos na construção curricular, e não meros executores de prescrições alheias à sua realidade. Com isso, abre-se espaço para aprofundar a compreensão acerca da constituição histórica do campo do currículo no Brasil, tema que será desenvolvido na próxima seção (2.2.1), a fim de situar os marcos fundacionais, as influências teóricas e as disputas que conformaram a área e seguem orientando as práticas educacionais contemporâneas.

### **2.1.2 O campo do currículo no Brasil: panorama atual e influências teóricas**

O campo do currículo, enquanto área específica de investigação acadêmica e prática educacional, consolidou-se no Brasil a partir da segunda metade do século XX, acompanhando tanto movimentos internacionais quanto demandas internas por reformas educacionais. Sua constituição foi marcada por influências teóricas, disputas conceituais e pela incorporação de perspectivas críticas e pós-críticas que tensionaram as concepções tradicionais de currículo.

Esta subseção apresenta uma síntese do percurso histórico e conceitual que delineou o campo no Brasil, identificando marcos fundacionais, autores e obras seminais, diferentes tradições de pesquisa, revisões de literatura e contribuições empíricas recentes que sustentam a compreensão atual.

O estudo do currículo no Brasil ganhou corpo a partir da década de 1970, inicialmente sob forte influência de modelos tecnicistas, importados sobretudo da tradição norte-americana de Tyler, Bobbitt e Dewey, nos quais predominava uma concepção tradicional e prescritiva do currículo (Moreira, 2010, 2011). Como observa Moreira (2001, 2010, 2011), o campo do currículo no Brasil surge e se desenvolve a partir de importações teóricas e modelos vindos dos Estados Unidos, que foram aqui adaptados e implementados em um contexto de centralização política e autoritarismo.

No entanto, a década de 1980 representou um ponto de mudança, com a emergência de abordagens críticas inspiradas em autores como Michael Apple, Henry Giroux e Paulo Freire. Essas perspectivas colocaram em evidência o currículo como construção social e como instrumento de poder e resistência (Moreira, 2010, 2011). Nesse momento, o currículo deixou de ser visto como um conjunto neutro de técnicas para a transmissão de conteúdos, passando a ser compreendido como um espaço de disputa, negociação de significados e produção de identidades (Moreira, 2002).

A partir da década de 1990, o campo do currículo no Brasil passou a incorporar de forma mais sistemática referenciais críticos e pós-críticos, deslocando o foco de concepções instrumentais para compreensões que valorizam o currículo como prática social, histórica e discursiva (Moreira, 2001, 2010, 2011; Lopes e Macedo, 2023; Paraíso, 2023). Lopes e Macedo (2006, 2023) destacam que esse movimento, fortemente influenciado por estudos culturais e teorias do discurso, problematiza noções universais e hegemônicas de currículo, favorecendo análises que evidenciam sua dimensão contingente e conflituosa. Mais recentemente, Lopes e Macedo (2021) aprofundam essa abordagem ao enfatizar que as políticas curriculares não se assentam em fundamentos fixos, mas resultam de disputas por significação que se reconfiguram em diferentes contextos.

Entre os trabalhos seminais que fundamentaram o campo no Brasil, destacam-se os mapeamentos de Moreira (2001; 2002; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012), Moreira e Lopes (1997), Lopes (2001, 2005, 2007, 2013), Lopes e Macedo (2006, 2011, 2023), Macedo (2013, 2015, 2016, 2019, 2020). Essas produções traçam a trajetória e os desafios da área, ressaltando que o campo do currículo no Brasil é caracterizado por uma forte heterogeneidade teórica e metodológica, reflexo das diferentes matrizes de pensamento que nele se articulam e disputam espaço. Lopes (2005), Moreira (2009), Moreira e Macedo (2010) e Lopes e Macedo (2023) chamam atenção para o hibridismo decorrente do encontro entre prescrições globais e traduções locais, que marca a dinâmica própria do campo no país.

As definições de currículo variam amplamente, indo desde listas de conteúdos e planos de ensino até concepções mais complexas, que o entendem como prática e política ou como construção social contextualizada (Lopes; Macedo, 2006, 2023; Moreira, 2009; Paraíso, 2023). Paraíso (2023, p. 7) acrescenta que o currículo pode ser compreendido como “o conjunto de aprendizagens oportunizadas no ambiente escolar”, abarcando tanto saberes e competências previstos em documentos oficiais quanto aqueles produzidos nas interações cotidianas.

Entretanto, entre todas essas definições, prevalece a compreensão de que o currículo estrutura e dá movimento à escola, possibilitando a construção da sociedade que se deseja. Por isso, constitui-se em um “território disputado” (Paraíso, 2023, p. 7), no qual não há consenso sobre quais conhecimentos devem ser ensinados, que perfil de sujeitos se pretende formar e quais elementos culturais priorizar. Assim, “este é

sempre um campo de lutas ou um território disputado por conta dos conhecimentos que seleciona e ensina” (Paraíso, 2023, p. 7).

Essa diversidade teórica e metodológica também redefine os contornos da teoria do currículo, ampliando suas interfaces com a sociologia, a filosofia e os estudos culturais, ainda que por vezes suscite preocupações quanto à diluição das especificidades educacionais. A principal tendência do pensamento curricular brasileiro contemporâneo reside na valorização da cultura e do multiculturalismo, na abertura a novos fluxos de significados e na constituição de identidades múltiplas para o campo, reafirmando sua condição de território em disputa (Lopes; Macedo, 2021, 2023).

Nesta tese, adota-se a concepção de currículo como construção social, histórica e política, resultado de disputas entre diferentes projetos de sociedade. Ele se materializa nos documentos normativos, currículo oficial e formal (Paraíso, 2023) e nas práticas concretas desenvolvidas em contextos específicos, currículo em ação (Paraíso, 2023). Assim, o currículo praticado pelos professores constitui um espaço de produção de significados em que se articulam intenções e ações.

Diante desse percurso, torna-se necessário situar também as linhas de pesquisa que vêm estruturando o campo no Brasil. Como destacam Meira (2020) e Goodson (2020), a investigação curricular no país não pode ser vista apenas em termos de definições conceituais, mas precisa considerar os modos como o conhecimento é produzido, selecionado e legitimado em diferentes contextos históricos, disciplinares e políticos.

Essa perspectiva evidencia que o campo é atravessado por tradições diversas, que se organizam em torno de objetos de estudo específicos e oferecem diferentes chaves de leitura para a compreensão do currículo. O quadro a seguir sintetiza essas linhas e tradições, ressaltando o conhecimento como primeiro elemento do currículo (Goodson, 2020) e articulando as dimensões histórica, disciplinar, política e prática da pesquisa curricular no Brasil.

Quadro 1- Linhas e tradições de pesquisa em currículo no Brasil tendo o conhecimento como elemento primário.

Linha/Tradição	Foco principal	Características centrais
História do currículo	Conhecimento como artefato social e histórico	Investiga a constituição histórica dos currículos, mostrando que a seleção e organização do conhecimento não são neutras, mas resultado de disputas, rupturas e descontinuidades. Envolve quatro eixos: cursos, disciplinas, políticas e teorias-práticas (Goodson, 2020; Meira, 2020).
Currículo e disciplinas escolares	Conhecimento disciplinar	Analisa a constituição das disciplinas como comunidades disciplinares em disputa por status, legitimidade e recursos. Diferencia tradições acadêmica, utilitária e pedagógica, ressaltando que o currículo expressa lutas sociais e produz identidades (Goodson, 2020; Meira, 2020).
Políticas curriculares	Conhecimento prescrito	Examina os documentos oficiais (PCN, DCN, BNCC, PNE ) e seus efeitos nas práticas escolares, destacando o tensionamento entre currículo prescrito e praticado e as tentativas de centralização e padronização (Meira (2020; Paraíso, 2023).
Teorias-práticas	Conhecimento em ação	Estuda o currículo no cotidiano das escolas, enfatizando práticas docentes, micropolíticas e produção de sentidos no espaço escolar. Valoriza a dimensão do currículo como prática situada, múltipla e híbrida (Meira, 2020; Lopes e Macedo, 2006, 2021, 2023).

Fonte: Elaborado pela autora

Após essa sistematização, observa-se que o campo do currículo no Brasil se caracteriza pela heterogeneidade de perspectivas e pela constante disputa de sentidos. Essa multiplicidade não constitui fragilidade, mas sim potencialidade, pois amplia o escopo de análise e fortalece a compreensão do currículo como espaço plural e em permanente construção. A partir desse panorama, a próxima subseção (2.1.3) abordará em maior detalhe as articulações entre o campo do currículo e as políticas educacionais, destacando seus efeitos na formulação e implementação das reformas curriculares no país.

### **2.1.3 O Campo Do Currículo No Brasil e as Políticas Educacionais Contemporâneas**

A consolidação do campo do currículo no Brasil está intimamente ligada ao movimento de formulação de políticas educacionais e curriculares que, desde os anos 1980, buscaram responder às exigências legais e às pressões sociais por uma escola pública mais democrática e inclusiva (Moreira, 1989, 2010, 2011). Como observa Paraíso (2023, p. 133), “a política de currículo é um aspecto da política educacional, que estabelece formas de selecionar saberes, conhecimentos, habilidades, competências, objetivos. Decidindo e ordenando sobre o que se deve ensinar e também o que se deve aprender na escola”. Nesse cenário, documentos como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, mais recentemente, a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), tornaram-se marcos fundamentais, tensionando a relação entre o currículo prescrito e as práticas efetivas desenvolvidas nas escolas.

Esse movimento político e normativo se torna particularmente visível nos anos 1990, quando, segundo Moreira (2001), o campo do currículo no Brasil assume maior densidade acadêmica e política, intensificado pela redemocratização e pelas reformas educacionais em curso. Nesse período, a LDB nº 9.394/1996 estabeleceu bases estruturantes para a Educação Básica, reafirmando a função de assegurar uma formação comum indispensável ao exercício da cidadania, articulada a uma parte diversificada que contemplasse as especificidades regionais e locais. Como indicam Lopes e Macedo (2006), entre 1996 e 2002, o currículo foi marcado pela tentativa de sistematização nacional por meio das DCN e dos PCNs, que buscaram conjugar a

base comum com a diversidade regional, inaugurando tensões em torno do equilíbrio entre centralização normativa e autonomia local.

No caso do Ensino Médio, a LDB atribuiu a função de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, preparando o estudante tanto para o trabalho quanto para a continuidade dos estudos. Essa perspectiva converge com a análise de Young (2007), para quem a escola deve garantir o acesso a conhecimentos sistematizados que ampliem os horizontes intelectuais e culturais, oferecendo aos jovens algo além daquilo que suas experiências sociais imediatas já lhes proporcionariam.

Nas décadas seguintes, o debate curricular deslocou-se para a elaboração da BNCC, que reacendeu disputas em torno da padronização e da autonomia escolar. Conforme Silva (2015, 2018), Teixeira (2018), Cury, Reis e Zanardi (2018), Branco et al. (2018) e Macedo (2016, 2020), a BNCC foi apresentada como um instrumento capaz de assegurar qualidade e equidade, mas também instaurou mecanismos de padronização e controle. Embora compartilhe com os currículos escolares os princípios da formação integral do estudante, a BNCC institui uma lógica de competências que, segundo Branco e Zanatta (2021) e Paraíso (2023), expressa a força do modelo neoliberal, subordinando a Educação à racionalidade econômica e fragilizando a autonomia das escolas.

A Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, intensificou essas tensões ao reorganizar a estrutura curricular. Como analisa Lopes (2019), ao reduzir a carga horária da formação geral básica e instituir itinerários formativos de responsabilidade das redes de ensino, a reforma acentuou desigualdades entre escolas e sistemas. Nesse sentido, embora apresentada como proposta de flexibilização e personalização, a mudança revelou contradições ao limitar o direito dos estudantes ao acesso a conhecimentos sistematizados e historicamente acumulados.

Essas transformações impactam diretamente o trabalho docente. Como argumentam Macedo (2019, 2020) e Dourado e Aguiar (2018), ainda que justificadas pelo discurso da democratização, as políticas recentes produzem efeitos de homogeneização que reduzem a autonomia escolar e reconfiguram o papel dos professores. Paraíso (2019, 2023) reforça que o currículo deve ser compreendido como espaço de disputa, em que os docentes selecionam, legitimam e ressignificam

saberes, enfrentando pressões de políticas padronizadas que frequentemente reduzem a complexidade da docência.

Nesse horizonte, a reflexão sobre o currículo implica necessariamente discutir a formação docente. Tardif (2000, 2014) aponta que os saberes docentes são construídos na articulação entre conhecimento acadêmico, experiência escolar e prática cotidiana, constituindo um repertório fundamental para a ação pedagógica. Shulman (1986) acrescenta a centralidade do conhecimento pedagógico do conteúdo, mediando entre os saberes disciplinares e as necessidades de aprendizagem. Moreira (2012) defende a autonomia docente como prática curricular que exige reflexão crítica e criatividade, contrapondo-se à execução mecânica de prescrições. Contudo, como observa Frangella (2018), políticas como a BNCC tensionam esse papel, deslocando professores de intelectuais críticos para meros aplicadores de diretrizes oficiais.

Esse movimento de tentativa de padronização não é recente. Santos e Diniz-Pereira (2016) já haviam identificado estratégias históricas voltadas à uniformização do currículo e da docência, em contraposição às demandas de valorização da diversidade e dos saberes da experiência. Pesquisas de Queiroz e Massena (2016) evidenciam que as concepções docentes sobre currículo resultam da interação entre perspectivas individuais, demandas institucionais e políticas normativas, indicando que a autonomia não pode ser compreendida de forma isolada, mas articulada às condições materiais e políticas da profissão (Santana; Massena, 2024).

Apesar das tensões instauradas pelas reformas, experiências formativas voltadas à interdisciplinaridade e à construção coletiva do conhecimento, como indicam Hantschel e Bedin (2023), revelam potenciais de inovação para os itinerários formativos. Essas iniciativas reforçam o papel do professor como mediador entre saberes disciplinares, práticas pedagógicas e projetos formativos, evidenciando que a formação docente demanda tanto o domínio de conteúdos específicos quanto a capacidade crítica de interpretar e ressignificar políticas curriculares.

Assim, observa-se que as políticas curriculares brasileiras, desde os anos 1990 até a contemporaneidade, não apenas definem princípios e finalidades gerais para a Educação Básica, mas também incidem de maneira decisiva sobre a organização dos componentes curriculares específicos. Nesse percurso, o ensino de Ciências da Natureza e, em particular, de Química, constitui terreno privilegiado para compreender os tensionamentos entre prescrições normativas e práticas pedagógicas, foco central desta pesquisa.

Para sintetizar esse percurso histórico e destacar seus principais tensionamentos, apresenta-se o quadro a seguir, que organiza os marcos e debates do currículo brasileiro desde os anos 1970 até a contemporaneidade.

Quadro 2 – Evolução do campo do currículo no Brasil (1970 até o Novo Ensino Médio)

Período	Características principais	Implicações para o currículo
<b>1970 – 1990</b> (início e consolidação do campo no Brasil)	Predomínio da influência norte-americana, marcada pelo tecnicismo, funcionalismo e pela noção de eficiência; forte recepção de teorias estrangeiras via transferência educacional; emergência de análises críticas no final dos anos 1970, em diálogo com movimentos sociais e políticos (Moreira, 2011; Lopes e Macedo, 2011, 2023).	Currículos orientados pela racionalidade técnica, prescrição de objetivos mensuráveis e operacionalizáveis (Tyler, 1975); fragmentação disciplinar; valorização da eficiência e da formação para o trabalho; início da crítica curricular que problematiza a relação entre conhecimento, poder e sociedade (Apple, 2006; Silva, 2011; Lopes e Macedo, 2023).
<b>1996 – 2002</b> (LDB, PCN e DCN)	Expansão do campo curricular e disputas em torno das políticas educacionais; institucionalização de diretrizes nacionais; valorização da diversidade, mas tensionada pela padronização normativa; fortalecimento do currículo como espaço de disputa política e cultural (Moreira, 2001; Lopes e Macedo, 2006).	Currículos escolares orientados pela LDB/1996 e pelos PCN; fortalecimento da noção de base nacional comum e parte diversificada; ampliação da ideia de pluralidade cultural; incorporação de competências e habilidades como linguagem dominante; ênfase em transversalidade e contextualização como princípios pedagógicos.
<b>Contemporaneidade</b> (BNCC/2017–2018 e Novo Ensino Médio – Lei 13.415/2017)	Intensificação das disputas curriculares; centralidade da BNCC como referência normativa, estruturada pela lógica das competências; imposição de padronização em nome da equidade e qualidade; itinerários formativos implementados sob promessa de flexibilização, mas permeados por contradições e desigualdades (Macedo, 2019, 2020; Paraíso, 2019, 2023; Moreira, 2021; Dutra, Morcazel e Moreira, 2023).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redução da formação geral básica e fragmentação curricular (Jacomini, 2022; Freitas, Romeu e Barroso, 2024).</li> <li>• Precarização e deslocamento da docência, tensionando a autonomia e ampliando o papel de executor de prescrições (Nascimento, 2018; Jacomini, 2022; Santos e Melo, 2022; Pinheiro;).</li> <li>• Dissonância entre licenciaturas disciplinares e a lógica interdisciplinar exigida pelos itinerários (Petrucci-Rosa; Massena; Antunes-Souza, 2023).</li> <li>• Reforço das desigualdades sociais no acesso ao conhecimento, sobretudo entre redes e regiões distintas (Ribeiro, 2018).</li> <li>• Potencialidades de práticas inovadoras pela interdisciplinaridade, quando apoiadas por projetos formativos coletivos (Hantschel e Bedin, 2023; Voitovicz; Bedin; Sakae, 2023).</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro evidencia que o campo do currículo brasileiro foi marcado, inicialmente, pela recepção direta de teorias estrangeiras e pela forte presença de uma racionalidade técnica voltada à eficiência e ao controle, passando, na década de 1990, por um movimento de institucionalização com a LDB, os PCNs e as DCN, que trouxeram consigo a linguagem das competências e habilidades. Na contemporaneidade, com a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, é observado a intensificação de disputas em torno da padronização, da centralidade das competências e da implementação dos itinerários formativos, processo que, embora apresente potencialidades de inovação pela interdisciplinaridade, também amplia as tensões em torno da autonomia docente, da equidade e do direito ao conhecimento.

Assim, ao sintetizar a trajetória do campo curricular, percebe-se que as políticas educacionais e curriculares, mais do que documentos normativos, configuram arenas de disputa que repercutem diretamente nas práticas escolares e na formação docente. No caso específico do ensino de Ciências da Natureza e, em particular, da disciplina de Química, tais tensões adquirem contornos ainda mais significativos, uma vez que a centralidade da área na BNCC e nos itinerários formativos do Novo Ensino Médio coloca em jogo tanto a definição de conhecimentos considerados essenciais quanto as formas de organizá-los e ressignificá-los no cotidiano escolar. É nesse horizonte que se insere a presente pesquisa, cujo objetivo é analisar os efeitos das atuais políticas curriculares sobre a organização do currículo de Química no Colégio de Aplicação João XXIII. A próxima seção (2.1.4) aprofundará esse debate no contexto específico do Ensino Médio e da área de Ciências da Natureza, destacando suas implicações para a formação dos estudantes e para a prática docente.

#### **2.1.4 O Ensino Médio e o Novo Ensino Médio No Contexto Das Ciências Da Natureza**

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, possui como finalidade assegurar ao estudante a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando a continuidade dos estudos, a preparação para o exercício da cidadania e o desenvolvimento de competências necessárias para a inserção no mundo do trabalho e na vida social, conforme dispõe a LDB nº 9.394/1996 em seu artigo 35. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) reafirmam essa finalidade, ao estabelecerem que o currículo

deve articular a formação geral com a preparação para o prosseguimento dos estudos e para a vida cidadã (Brasil, 2018). A Base Nacional Comum Curricular e a Lei nº 13.415/2017 do Novo Ensino Médio, ao introduzirem os itinerários formativos e reorganizarem a carga horária, ampliaram essa concepção, orientando que a etapa promova o desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, o Ensino Médio passa a ser concebido como espaço de integração entre saberes científicos, culturais, sociais e tecnológicos, tensionado, entretanto, por disputas em torno de sua função social e do equilíbrio entre a democratização do acesso ao conhecimento sistematizado e a adequação às demandas do mercado (Teixeira, 2018; Cury; Reis; Zanardi, 2018; Silva, 2018; Branco; Zanatta, 2021).

No campo das Ciências da Natureza, e em particular no ensino de Química, esses tensionamentos tornam-se ainda mais evidentes. Como defende Young (2007, 2011, 2013, 2014), o acesso ao “conhecimento poderoso” deve constituir o núcleo das finalidades escolares, garantindo aos estudantes a possibilidade de ampliar sua visão de mundo e desenvolver competências intelectuais que ultrapassem suas experiências sociais imediatas. Nessa direção, a Química assume papel estratégico, pois possibilita compreender processos naturais e tecnológicos, mobilizar raciocínio científico e problematizar as interações entre ciência, sociedade e meio ambiente (Bedin, 2021, 2024; Hantschel; Bedin, 2023). No entanto, como alertam Moreira e Candau (2007), Moreira (2012, 2021) e Paraíso (2023), a definição do que deve ser ensinado nunca é neutra, mas atravessada por disputas sociais, culturais e políticas que incidem diretamente sobre o currículo.

A BNCC organiza a área de Ciências da Natureza em torno de competências e habilidades que visam ao desenvolvimento do pensamento crítico, da resolução de problemas e de práticas científicas. Contudo, como destacam Macedo (2016, 2019, 2020), Branco et al. (2018), Frangella (2018) e Branco e Zanatta (2021), ao privilegiar uma matriz de competências, essa organização tende a subordinar a formação escolar a uma lógica instrumental associada às demandas do mercado e à racionalidade neoliberal, fragilizando o acesso dos estudantes a conhecimentos científicos mais amplos e estruturantes.

Esse movimento é intensificado pela Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que reduz a carga horária da formação geral básica e transfere parte significativa do currículo para os itinerários formativos. Como evidenciam Jacomini (2022) e Freitas, Romeu e Barroso (2024), a implementação desses itinerários tem

acentuado desigualdades no acesso ao conhecimento, uma vez que as escolhas curriculares dependem das condições institucionais, das ofertas locais e das desigualdades regionais, impactando diretamente a área de Ciências da Natureza e o ensino de Química.

Nessa perspectiva, os itinerários formativos não podem ser compreendidos apenas como inovação organizacional, mas como campo de disputas curriculares. Paraíso (2019, 2023) enfatiza que o currículo deve ser entendido como espaço de negociações em torno de quais saberes serão legitimados ou marginalizados. Do mesmo modo, Queiroz e Massena (2016, 2020, 2022) demonstram que professores e licenciandos interpretam e ressignificam as prescrições oficiais em diálogo com suas concepções de currículo, com as condições institucionais e com as demandas da prática pedagógica. Nesse processo, a autonomia docente aparece tensionada entre o papel de agente crítico e a pressão para atuar como mero executor de diretrizes padronizadas.

Experiências formativas interdisciplinares, como apontam Hantschel e Bedin (2023), têm mostrado potencial para ampliar a compreensão da complexidade dos fenômenos científicos, fortalecendo o protagonismo discente. Contudo, a interdisciplinaridade prevista nos itinerários nem sempre se concretiza, sendo limitada por lacunas na formação inicial, pela escassez de condições materiais e pela dificuldade de superar a tradição disciplinar consolidada no currículo escolar (Lück, 2013).

Diante desse cenário, o Novo Ensino Médio reconfigura de maneira significativa a organização curricular da área de Ciências da Natureza e do ensino de Química, instaurando novastensões entre o prescrito e o praticado. De um lado, reafirma-se a necessidade de garantir o acesso ao conhecimento científico como direito de todos os estudantes; de outro, multiplicam-se os desafios relacionados à padronização, à redução da formação geral e às desigualdades na implementação dos itinerários formativos (Freitas; Romeu; Barroso, 2024).

Essas questões recolocam no centro do debate a função social do Ensino Médio, os sentidos do currículo de Ciências da Natureza e as implicações para a prática docente. Embora as políticas curriculares nacionais tenham sido amplamente discutidas, ainda persistem lacunas quanto à compreensão de como tais orientações se materializam em contextos específicos, como os colégios de aplicação, e de que forma incidem sobre a formação inicial de professores. Como indicam Queiroz e

Massena (2016, 2020, 2022) e Ribeiro (2018), o saber curricular ainda é pouco problematizado na formação docente, em especial nos cursos de licenciatura em Química, carecendo de investigações que articulem políticas, práticas e experiências formativas.

É nesse horizonte que se insere a presente pesquisa, que busca analisar as mediações entre currículo prescrito e currículo praticado, articulando a organização curricular do CAp. João XXIII e as concepções de licenciandos da UFJF, com vistas a responder à questão central e aos objetivos delineados. A seguir, apresento o percurso metodológico que fundamenta a investigação.

### **2.1.5 A Reforma da Reforma: a Lei n. 14.945/2024 e os novos desafios para o currículo do Ensino Médio**

O percurso de implementação do Novo Ensino Médio (NEM), instituído pela Lei n. 13.415/2017, foi marcado, desde seu início, por intensas disputas no campo educacional. A lei promoveu a flexibilização curricular, redesenhou a estrutura e a organização do Ensino Médio e vinculou obrigatoriamente essa etapa à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), resultando em alterações consideráveis nas formas de oferta e de organização pedagógica da última etapa da Educação Básica. Ao longo dos anos de implementação, entretanto, acumularam-se evidências das dificuldades estruturais e das desigualdades produzidas por essa reforma, o que impulsionou um novo ciclo de disputas políticas e culminou na sanção da Lei n. 14.945, em 31 de julho de 2024 denominada pela literatura especializada como a "reforma da Reforma" (Krawczyk; Jacomini, 2025).

O processo que resultou na Lei n. 14.945/2024 teve origem nas mobilizações de movimentos sociais e entidades educacionais que pressionaram pelo abandono ou pela revisão da reforma de 2017. Quando Lula assumiu a presidência da república em janeiro de 2023, criou-se, diante das evidências do fracasso da reforma, a expectativa na comunidade educativa de que ela poderia ser revogada e que se iniciasse um processo de construção democrática de uma educação crítica e cidadã como parte do projeto de reconstrução nacional. Esse cenário levou o Ministério da Educação a realizar, em março de 2023, uma consulta pública nacional que reuniu manifestações de docentes, estudantes, gestores e entidades representativas, resultando no Projeto de Lei n. 5.230/2023, enviado ao Congresso em outubro daquele ano.

A análise das posições das entidades no debate que antecedeu a nova lei revela a persistência de concepções antagônicas sobre o Ensino Médio. Para o movimento pela revogação, o Ensino Médio é parte da Educação Básica e deve garantir a formação científica, cultural e humanística de maneira integral, oferecendo aos jovens ensinamentos que contemplem os diferentes aspectos de suas vidas, a sociabilidade e o exercício da cidadania, o mundo do trabalho e a continuidade dos estudos em nível superior e técnico profissional; para os representantes das organizações empresariais, o Ensino Médio deve ser diversificado e flexível para direcionar os jovens ao mercado de trabalho precarizado e em constantes mudanças. Essa polarização evidencia que a aprovação da Lei n. 14.945/2024 não encerrou o debate, mas abriu um novo capítulo de disputas em torno da concepção formativa do Ensino Médio público brasileiro.

Do ponto de vista normativo, a Lei n. 14.945/2024 altera a Lei n. 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revoga parcialmente a Lei n. 13.415/2017. A principal mudança é o retorno da carga horária da formação geral básica para 2.400 horas nos três anos do Ensino Médio regular, acrescidas de 600 horas obrigatórias dedicadas aos itinerários formativos, mantendo a carga horária total em 3.000 horas. Reintroduz-se, ademais, a obrigatoriedade de componentes curriculares que haviam sido suprimidos pela reforma de 2017, como Física, Química, Biologia, História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Educação Física, retomando a organização por áreas do conhecimento e garantindo o acesso de todos os estudantes a esses saberes disciplinares. As escolas deverão montar suas propostas pedagógicas considerando elementos como promoção de metodologias investigativas no processo de ensino e aprendizagem e conexão dos processos de ensino e aprendizagem com a vida comunitária e social.

No que tange à implementação, a nova lei determina que, até o final de 2024, o MEC, em conjunto com os sistemas estaduais e distrital de ensino, estabelecerá as diretrizes nacionais de aprofundamento das áreas do conhecimento; e que, a partir do ano letivo de 2025, os sistemas de ensino deveriam iniciar a implementação do currículo do Ensino Médio conforme as novas disposições legais. Para os estudantes já matriculados na data de publicação da lei, é admitida a transição para a nova configuração do Ensino Médio.

A revisão sistemática da literatura sobre o NEM, realizada por Silva, Chrispino e Melo (2025) no período de 2017 a 2023, demonstra que a produção acadêmica foi

coetânea às ações institucionais e aos movimentos de resistência observados ao longo de toda a implementação. Os aspectos críticos da reforma, evidenciados nas pesquisas, contribuem para dar plausibilidade aos rumos que culminaram com a revogação parcial da Lei n. 13.415/17 por meio da sanção à Lei n. 14.945/24 após tensa e controversa tramitação no Congresso Nacional. Os autores identificaram que as temáticas mais recorrentes na literatura foram o processo de regulamentação e implementação nos estados, a forma de organização curricular e a BNCC, e os formuladores e a presença do setor privado na política educacional, todas dimensões diretamente tensionadas pela nova lei.

Apesar dos avanços representados pela ampliação da formação geral básica e pela reintrodução dos componentes curriculares obrigatórios, a Lei n. 14.945/2024 não constitui uma ruptura com os fundamentos da reforma de 2017. O MEC consolidou no PL enviado ao Congresso seu propósito de chegar a um consenso, tentando satisfazer os dois campos em disputa, deixando de fora a discussão dos princípios da reforma. A manutenção dos itinerários formativos, denominados percursos de aprofundamento e integração de estudos e a preservação da articulação com a formação técnica e profissional indicam que o modelo de flexibilização curricular permanece estruturante. Krawczyk e Jacomini (2025) argumentam que essa conciliação pode descaracterizar ambas as concepções e produzir uma proposta de reforma da Reforma desagregada, não unitária, incapaz de formar os jovens para qualquer uma das proposições, evidenciando os limites de uma reforma construída por negociação entre projetos formativos antagônicos.

No contexto do Colégio de Aplicação João XXIII, a publicação da Lei n. 14.945/2024 implica novas exigências de adequação curricular, em especial no que concerne à Química no Ensino Médio. A instituição, que havia realizado a reorganização curricular com base na Lei n. 13.415/2017, conforme analisado nas seções anteriores, encontra-se diante da necessidade de reconfigurar seus itinerários formativos e a distribuição da carga horária dos componentes de Ciências da Natureza, de modo a atender às novas diretrizes. Essa nova rodada de adequação reafirma a tese central desta pesquisa: o currículo escolar do CAp. João XXIII é um campo dinâmico de disputas e negociações entre prescrições legais, demandas institucionais e práticas pedagógicas (Lopes; Macedo, 2011; Paraíso, 2023), e a sucessão de reformas constitui um desafio permanente para a construção do saber

curricular tanto dos professores em exercício quanto dos licenciandos em formação inicial.

### **3 PERCURSO METODOLOGICO**

O capítulo três apresenta a abordagem metodológica na qual se insere esta pesquisa. Posteriormente, há a descrição dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, o caminho metodológico percorridos e os procedimentos de análise. Os sujeitos deste estudo também são caracterizados, assim como o ambiente, onde as ações se desenvolveram durante esta investigação.

#### **3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA E TIPO DE PESQUISA**

Esta pesquisa apresenta abordagem qualitativa, por compreender que, conforme Bogdan e Biklen (2013) e Lüdke e André (2020), “o ambiente natural constitui fonte direta de dados, sendo o pesquisador seu principal instrumento” (p. 12). Nessa perspectiva, os dados coletados são predominantemente descritivos e o foco recai sobre o processo, e não apenas sobre os resultados. A análise ocorre de forma indutiva e valoriza os significados atribuídos pelas pessoas às suas experiências.

Bogdan e Biklen (2013, p. 47-48) destacam cinco características essenciais dessa abordagem: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, com o investigador como instrumento principal; (2) a investigação é descritiva; (3) o interesse concentra-se no processo; (4) a análise é indutiva; e (5) o significado é de importância vital.

O estudo se configura como estudo de caso, pois, segundo Yin (2015, p. 2), essa metodologia “investiga um fenômeno contemporâneo (‘o caso’) em seu contexto no mundo real, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto puderem não estar claramente evidentes”. Lüdke e André (2020) reforçam que o estudo de caso é apropriado quando se busca compreender um objeto singular, delimitado, inserido em um sistema mais amplo, mas com características únicas.

Adicionalmente, a pesquisa adota o delineamento de estudo de caso, definido por Yin (2015, p. 2) como um método de investigação que “examina um fenômeno contemporâneo (o ‘caso’) em seu contexto de vida real, especialmente quando as fronteiras entre fenômeno e contexto não estão claramente delimitadas”. A escolha do estudo de caso justifica-se pela necessidade de compreender a dinâmica curricular em uma instituição específica — o CAp. João XXIII — que se configura como campo

privilegiado de experimentação e implementação de políticas educacionais e formação de professores.

Adicionalmente, a investigação desenvolvida no âmbito das disciplinas QUI141 – Planejamento e Avaliação no Ensino de Química e QUI174 – Currículo e Planejamento no Ensino de Química adota o delineamento de pesquisa-ação, compreendida, segundo Thiollent (2024), como um tipo de pesquisa social de base empírica realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, envolvendo de modo cooperativo ou participativo tanto os pesquisadores quanto os sujeitos representativos da situação investigada.

Essa opção metodológica mostra-se particularmente pertinente neste estudo, pois, conforme Toledo e Jacobi (2013), a efetividade da pesquisa-ação requer que se trabalhe sobre assuntos de interesse mútuo, com participação ativa e compartilhamento de decisões, produzindo benefícios recíprocos e justiça entre os participantes.

No contexto das disciplinas investigadas, o caráter interventivo da pesquisa-ação permitiu que a ação, de natureza prática, educativa e formativa, fosse desencadeada e desenvolvida ao longo do próprio processo investigativo, em função das necessidades e reflexões emergentes, e não apenas ao término da pesquisa. Tal dinâmica, como destacam Toledo e Jacobi (2013), favorece uma aprendizagem coletiva em que investigação, ensino e produção de novos conhecimentos se articulam, rompendo a separação entre momentos de pesquisa e momentos de formação.

Assim, a pesquisa-ação desenvolvida nas disciplinas possibilitou que os licenciandos analisassem suas concepções iniciais sobre currículo, as confrontassem com novos referenciais e reelaborassem suas compreensões a partir de um processo contínuo de participação, reflexão e ação. Neste sentido, a metodologia não apenas viabilizou a investigação do saber curricular em formação inicial, mas também atuou como um catalisador de mudanças, reforçando a dimensão transformadora da educação defendida por Toledo e Jacobi (2013).

Nesse sentido, no contexto desta pesquisa, a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, possibilitou descrever e compreender, em profundidade as relações entre, as orientações curriculares oficiais em ocasião das atuais Reformas educacionais e a influência do Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) na organização curricular do Ensino Médio do Colégio de Aplicação João XXIII (CAp.

João XXIII), em específico para o do componente Química. E de forma articulada a essa análise às concepções de licenciandos em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) a fim de compreender a construção e aplicação do saber curricular de professores.

### 3.2 CONTEXTO E JUSTIFICATIVA DO CASO

O desenvolvimento da pesquisa de campo foi organizado em duas fases principais, abrangendo o período de 2021 a 2023. Essa divisão temporal busca evidenciar a evolução do trabalho investigativo, desde as etapas iniciais de aproximação com o campo até as ações de coleta e sistematização dos dados. As atividades foram realizadas em dois contextos principais: o Colégio de Aplicação João XXIII, no âmbito do Ensino Médio, e as disciplinas QUI141 – Planejamento e Avaliação no Ensino de Química e QUI174 – Currículo e Planejamento no Ensino de Química, ofertadas no curso de Licenciatura em Química da UFJF. A Fase 1 concentrou-se no reconhecimento do contexto, construção do referencial teórico e primeiras incursões nos espaços investigados, enquanto a Fase 2 envolveu atividades de aprofundamento do referencial teórico, ampliação da coleta de dados e produção de análises preliminares. O Quadro 3 apresenta, de forma sintética, as ações realizadas em cada fase.

Quadro 3 – Fases da pesquisa de campo

Fase 1 Setembro de 2021 a novembro de 2022	Fase 2 Novembro de 2022 a Setembro de 2023
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Delimitação do campo de pesquisa;</li> <li>- Observação das possibilidades do campo;</li> <li>- Construção da bagagem teórica;</li> <li>- Levantamento de questões iniciais sobre o campo;</li> <li>- Primeiras observações e registros iniciais;</li> <li>- Construção de cronograma de observações;</li> <li>- Início da observação na disciplina QUI141;</li> <li>- Análise documental;</li> <li>- Observação da reunião de implementação dos itinerários formativos no Ensino Médio do CAp. João XXIII, com estudantes do 1º ano que iriam para o 2º ano, conduzida pela gestora G2;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Redação do roteiro de entrevistas;</li> <li>- Análise documental;</li> <li>- Observação das aulas da disciplina QUI174;</li> <li>- Entrevistas com G1, G2, P1e P2;</li> <li>- Redação do relatório de qualificação.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora

A Fase 1 foi fundamental para a delimitação do campo de pesquisa, ou seja, do grupo de pessoas com quem iria interagir durante a pesquisa de campo. Decidi, então, estudar a construção do saber curricular à luz das teorias de currículo em professores de química em exercício e em licenciandos em Química e como o currículo escolar é influenciado pelas políticas educacionais, pelas avaliações seletivas e como isso impacta o saber curricular na prática e a formação inicial docente.

### 3.2.1 O Colégio de Aplicação João XXIII: contexto da pesquisa

Os colégios de aplicação são unidades de Educação Básica vinculadas às universidades federais brasileiras, com função tríplice de ensino, pesquisa e extensão. Sua criação foi regulamentada pela Portaria do MEC nº 959/2013, que os define como unidades destinadas ao desenvolvimento e à experimentação de propostas pedagógicas inovadoras, à formação inicial e continuada de docentes e à produção de conhecimento sobre a Educação Básica (Brasil, 2013). Nessa perspectiva, o Colégio de Aplicação não é apenas uma escola de Educação Básica: é,

simultaneamente, laboratório pedagógico e campo privilegiado de articulação entre Universidade e Educação Básica.

O Colégio de Aplicação João XXIII (CAp. João XXIII), unidade acadêmica vinculada à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), insere-se nesse contexto institucional e completará, em 2025, 60 anos de existência. Sua história remonta à criação do Ginásio de Aplicação João XXIII, em 1965, pelo professor Murilo de Avellar Hingel, ex-ministro da Educação, no âmbito da então Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora (FAFILE), como uma escola de experimentação, demonstração e aplicação destinada a atender aos licenciandos em termos de pesquisa e realização de estágios supervisionados (UFJF, 2024). É importante notar que o Colégio foi criado vinculado à FAFILE e não à Faculdade de Educação, como por vezes se lê equivocadamente: a ligação com a Faculdade de Educação só se estabeleceu posteriormente, em 1968, quando a Reforma Universitária extinguiu a FAFILE e originou os institutos básicos e a Faculdade de Educação, à qual o Colégio ficou então vinculado, sob a direção do próprio professor Hingel, que acumulava a direção das duas unidades (UFJF, 2024).

Em 1966, a FAFILE foi incorporada à UFJF, o que resultou na federalização do Ginásio João XXIII. A partir de 1968, com a extinção da FAFILE, o Ginásio transformou-se em Colégio de Aplicação. Em 1970, foi transferido para o campus universitário, no prédio do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL), e em 1971 para o prédio da Faculdade de Educação. Somente em 1974 o Colégio passou a ocupar sua sede atual, na Rua Visconde de Mauá, 300, bairro Santa Helena, Juiz de Fora, no prédio que anteriormente abrigava a Faculdade de Engenharia (UFJF, 2024). Em 1989, por meio da Portaria nº 584, o Colégio desvinculou-se da Faculdade de Educação, passando a se ligar administrativamente à Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa, atual Pró-Reitoria de Graduação. Finalmente, em 1998, em conformidade com o novo Estatuto da UFJF, o CAp. João XXIII tornou-se unidade acadêmica autônoma (UFJF, 2024).

Do ponto de vista da estrutura organizacional, o Colégio é dirigido por uma Direção Geral e uma Direção de Ensino, com suporte administrativo da Chefia de Secretaria. A organização pedagógica está estruturada em departamentos por área do conhecimento, os quais respondem pela gestão curricular de suas respectivas disciplinas. O Núcleo de Apoio à Educação (NAE) constitui instância de suporte pedagógico e acompanhamento dos estudantes, articulando ações entre professores,

famílias e equipe gestora. Não há, na estrutura formal do CAp. João XXIII, o cargo de coordenação pedagógica nos moldes das redes estaduais e municipais de ensino; as funções de acompanhamento e orientação pedagógica são exercidas pela Direção de Ensino em articulação com os departamentos e o NAE.

Atualmente, o CAp. João XXIII conta com cerca de 1.100 estudantes matriculados em 28 turmas de Ensino Fundamental, nove turmas de Ensino Médio e três turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O corpo profissional é composto por 97 professores e 34 técnicos-administrativos em educação (TAEs) (UFJF, 2024). O perfil dos estudantes é diversificado: o ingresso ocorre por sorteio público, com vagas distribuídas nas modalidades de ampla concorrência e de reserva para pessoas com deficiência, o que confere à instituição um caráter democrático de acesso (Brasil, 2024). Ao longo de sua trajetória, o Colégio tem se consolidado como espaço de formação para estudantes de diferentes origens sociais e econômicas, embora enfrente, como outras instituições federais, os efeitos da precarização decorrente da redução progressiva de recursos orçamentários, que impõe limites à manutenção da infraestrutura, à reposição do quadro de servidores e ao desenvolvimento de projetos pedagógicos mais amplos.

A instituição pauta-se por princípios como:

- a) ênfase na construção do conhecimento como tarefa primordial da Escola;
- b) valorização dos conteúdos, enquanto patrimônio coletivo - direito de todos, selecionados com vista à sua significação humana e social;
- c) comprometimento com um programa integrado entre as diversas áreas e disciplinas;
- d) subordinação dos métodos e conteúdos, de modo a evitar a simples acumulação de informações;
- e) valorização do trabalho interdisciplinar;
- f) resgate do papel do professor enquanto transmissor do conhecimento sistematizado e enquanto mediador entre esse conhecimento e a sua prática social – tal papel confere-lhe autoridade a ser exercida sem autoritarismo e dele exige compreensão das condições concretas de vida dos alunos.
- g) reconhecimento e aceitação do desafio de levar os alunos independentemente de suas diferenças individuais e sociais, a atingirem patamares mínimo de desempenho, buscando estratégias capazes de fazê-los superar suas limitações. (UFJF, 2024, p.24)

A instituição pauta-se por princípios pedagógicos que valorizam a construção do conhecimento, a interdisciplinaridade, o papel mediador do professor e a formação

crítica dos estudantes, conforme expresso em seus documentos institucionais (UFJF, 2024). Em consonância com sua missão institucional, o CAp. João XXIII mantém parcerias com diversas unidades acadêmicas da UFJF e desenvolve atividades de pesquisa, extensão, iniciação científica júnior e treinamento profissional. Participa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), do Programa de Incentivo à Docência na Educação de Jovens e Adultos (PIDEJA) e do Programa de Incentivo ao Exercício do Ensino (PIEE), além de integrar o Programa de Residência Docente, projeto pioneiro vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da UFJF, e de ofertar cursos de aperfeiçoamento e especialização lato sensu (UFJF, 2024).

É nesse contexto institucional, marcado pela articulação entre formação inicial docente, experimentação curricular e as tensões impostas pelas reformas educacionais recentes, que esta pesquisa se insere, tomando o CAp. João XXIII como locus privilegiado para a análise do currículo praticado de Química no Ensino Médio.

### **3.2.2 Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM)**

Este estudo considera ainda a influência do Processo de Ingresso Seletivo Misto (PISM) sobre o currículo do CAp. João XXIII. O PISM é um processo de avaliação seriada da UFJF, estruturado em três módulos consecutivos, graduais e cumulativos, aplicados ao final de cada ano letivo a estudantes do Ensino Médio que desejam concorrer a uma vaga nos cursos de graduação da instituição.

A participação dos candidatos ocorre ao longo de um triênio, sendo o Módulo I realizado ao final do 1º ano do Ensino Médio, o Módulo II ao final do 2º ano e o Módulo III ao final do 3º ano. Conforme a Coordenação Geral de Processos Seletivos (COPESE) da UFJF, o PISM busca promover maior interação entre Ensino Médio e Ensino Superior, avaliando conhecimentos de forma progressiva. Esse modelo possibilita ao candidato acompanhar seu próprio desempenho, corrigir falhas identificadas e ajustar sua preparação sem comprometer o resultado final.

Ao longo de sua existência, o PISM passou por diversas atualizações, especialmente em seus editais e na matriz curricular que orienta a elaboração das provas. Em função das mudanças advindas de legislações educacionais, em específico a implementação da BNCC, a matriz foi reformulada, e a aplicação dessa

nova configuração é gradativa: os Módulos I e II passaram a seguir a nova matriz a partir de 2024, enquanto o Módulo III será ajustado em 2025.

A UFJF ressalta que o efeito de indução do PISM sobre o currículo das escolas participantes extrapola o controle dos elaboradores das provas. Por isso, o processo de atualização da matriz envolveu representantes da própria Universidade, de redes públicas e privadas de ensino de Juiz de Fora - MG (UFJF, 2022).

Ao PISM destina-se 50% das vagas dos cursos de graduação da UFJF, sendo os outros 50% ofertados por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Tal estrutura permite que o candidato participe simultaneamente dos dois processos seletivos, aumentando suas chances de ingresso. Em alguns casos, aprovados pelo Sisu optam por não ocupar a vaga obtida via PISM (e vice-versa), o que possibilita reclassificações e aumenta as oportunidades para outros concorrentes.

É importante ressaltar que o estudante que realizará o PISM 2024 deve estudar com base na matriz de referência atualizada, que incorpora elementos das reformas curriculares da BNCC, mas não a adota integralmente, pois mantém um programa próprio (Anexos de 1 a 6). Assim, os alunos do CAp. João XXIII, que tiverem implementado o novo currículo em 2023, objeto de investigação desta pesquisa, farão o PISM 2024 com base na nova matriz do programa, vivenciando, portanto, a intersecção entre a proposta curricular da escola e as demandas externas impostas pelo processo seletivo e pela cultura universitária da cidade de Juiz de Fora – MG, devido à proximidade com a UFJF.

### 3.3 PARTICIPANTES

Os participantes tiveram seus nomes codificados por códigos e outros tiveram a seus nomes trocados por codinomes para preservar suas identidades. A fim de facilitar a identificação e caracterização dos mesmos, organizamos esta sessão em duas subseções: Gestores e professores do CAp. João XXIII (3.3.1) e Disciplinas e Licenciados em Química (3.3.2)

#### **3.3.1 Gestores e professores do CAp. João XXIII**

Foram entrevistados, de forma intencional, dois gestores e dois professores de Química do Ensino Médio do CAp. João XXIII. Os critérios de seleção consideraram:

- Participação direta no processo de elaboração e implementação dos itinerários formativos;
- Experiência docente na área de Ciências da Natureza – componente curricular Química;
- Envolvimento com as decisões curriculares relativas ao componente Química.

Os participantes foram identificados por códigos, a fim de garantir o anonimato, conforme exigência do Comitê de Ética<sup>6</sup>.

Para garantir o sigilo das identidades e, ao mesmo tempo, situar o leitor quanto às funções desempenhadas, aspecto fundamental para a análise dos dados, adotou-se um sistema de codificação. A letra **G** refere-se aos gestores, acompanhada de um número:

- **G1**: Diretor Geral
- **G2**: Diretor de Ensino

A letra **P** indica professor, também seguida de um número que representa o ano escolar em que atua:

- **P1**: Professor do 1º ano do Ensino Médio
- **P2**: Professor do 2º ano do Ensino Médio

Essa forma de identificação permite compreender melhor a relação entre as falas e o papel institucional de cada participante, preservando a confidencialidade das informações. A seguir, apresenta-se o Quadro 4, que sintetiza o perfil acadêmico e profissional dos participantes do CAp. João XXIII, de acordo com a codificação adotada nesta pesquisa.

---

<sup>6</sup> O Parecer Consubstanciado Do CEP pode ser consultado no anexos de 40 a 44 deste trabalho.

Quadro 4 – Perfil dos participantes do CAp. João XXIII

<b>Código</b>	<b>Função/Cargo</b>	<b>Formação acadêmica e atuação profissional</b>	<b>Situação na instituição no momento da pesquisa</b>
<b>G1</b>	Diretor Geral	Licenciado e bacharel em Química (UFJF); doutor em Química (UFMG); coordenador acadêmico do Centro de Ciências (UFJF) (2007–2011) ; professor de Química no CAp. João XXIII desde 1993.	Afastado da docência para exercer cargo de gestão
<b>G2</b>	Diretora de Ensino	Graduada em Ciências Sociais; bacharel em Ciência Política; pós-graduada em Estatística; MBA em Marketing e Negócios; mestre em Antropologia do Corpo; Professora do CAp. João XXIII desde 2010.	Afastada da docência para exercer cargo de gestão
<b>P1</b>	Professor	Licenciatura Plena em Química (1990) e Bacharelado em Química (1994) – UFJF; pós-graduação em Informática na Educação (2001); mestrado em Química – Educação Química (UFJF, 2014); professor de Química no CAp. João XXIII desde 2000.	Em exercício na docência no 1º ano do Ensino Médio.
<b>P2</b>	Professora	Licenciada em Química (UFJF); mestre em Química (UFJF); doutoranda em Química com foco em avaliações educacionais (UFJF); professora substituta no CAp. João XXIII (fev. 2022–dez. 2023) e professora efetiva da rede estadual de Minas Gerais.	Em exercício na docência no 2º ano do E ensino Médio

Fontes: Elaborado pela autora.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas presencialmente e de forma remota pelo *Google Meet*, gravadas em áudio e vídeo para posterior transcrição. As transcrições das entrevistas, os documentos foram interpretados seguindo os princípios da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Para tal, criamos categorias *a priori*, relacionadas ao nosso objetivo. São elas: Processo de implementação da reforma do Ensino Médio (EM), estruturação a partir dos Itinerários Formativos, percepção dos gestores e professores sobre a reestruturação curricular.

### 3.3.2 Disciplinas e Licenciandos em Química

A escolha das disciplinas QUI141 – Planejamento e Avaliação no Ensino de Química e QUI174 – Currículo e Planejamento no Ensino de Química foi orientada pela centralidade que ambas atribuem ao estudo do currículo na formação inicial de professores de Química. Esses componentes curriculares se inserem no núcleo de aperfeiçoamento e diversificação da formação docente e profissionalizante do curso de Licenciatura em Química da UFJF, espaço privilegiado para a discussão dos saberes curriculares (TARDIF, 2019; Queiroz e Massena, 2016, 2020, 2022) e das perspectivas teóricas de currículo (Silva, 2011; Lopes e Macedo, 2011; Sacristán, 2013, 2017; 2023; Moreira, 2010, 2011; Paraíso, 2023).

Os critérios para seleção das disciplinas incluíram:

- a) relação direta com conteúdos de currículo escolar, planejamento e avaliação;
- b) potencial para promover reflexões críticas sobre a atuação docente e a articulação entre a teoria e a prática;
- c) continuidade e equivalência entre as ementas de QUI141 e QUI174, sendo esta última fruto da reestruturação curricular aprovada em 2020;
- d) possibilidade de observação in loco das interações pedagógicas, atividades propostas e concepções manifestadas pelos licenciandos sobre o currículo.

Essa seleção foi precedida de uma análise documental dos fluxogramas curriculares de 2012, 2018 e 2020, bem como das ementas e bibliografias das disciplinas, identificando convergências e atualizações. Para efeito da pesquisa, foram analisadas especificamente as aulas 02 e 03 da disciplina QUI141 e as aulas 01, 02 e 27 da disciplina QUI174, por representarem momentos iniciais de introdução conceitual e, no caso da última, um momento final de síntese e avaliação. Apesar do título de QUI141 – Planejamento e Avaliação no Ensino de Química não mostrar explicitamente o estudo do currículo, por meio as descrições da ementa e dos conteúdos é possível essa verificação. A seguir o quadro 6 faz uma comparativo entre as disciplinas estudadas.

Quadro 5 - Comparativo entre as disciplinas QUI141 e QUI174

Aspecto	QUI141 – Planejamento e Avaliação no Ensino de Química	QUI174 – Currículo e Planejamento no Ensino de Química
Carga horária	60h (30 aulas de 2h cada)	60h (4 créditos)
Natureza	Obrigatória	Obrigatória
Período	9º Período	4º período
Ementa	Estudo do currículo de Química no ensino básico; teoria do currículo, planejamento e avaliação na educação básica; estratégias para elaboração de planejamento para os três anos do Ensino Médio; avaliação da aprendizagem. Inclui apresentação das abordagens de ensino e aprendizagem; análise de documentos oficiais; elaboração de planos anuais e de aula; pesquisa em espaços não escolares; estudo e análise de livros e material didático.	Apresentação das abordagens de ensino e aprendizagem; análise dos documentos oficiais de orientação curricular voltados ao ensino de ciências e química na educação básica; estudo da teoria do currículo; elaboração de planejamento anual e de aulas; pesquisa sobre espaços não escolares; estudo e análise de livros e material didático.
Conteúdos principais	Currículo de Química na educação básica; planejamento (seleção de conteúdos e métodos no ensino); ensino de química em espaços não formais; organização de plano de aula; avaliação da aprendizagem em química e ciências.	Classificação das abordagens de ensino; diretrizes curriculares para a educação básica; documentos oficiais; planejamento (seleção de conteúdos, métodos e recursos); elaboração de planos de aula; ensino de química em espaços não escolares; livros e material didático de Química.
Eixos temáticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Currículo;</li> <li>- Planejamento;</li> <li>- Espaços não formais de ensino;</li> <li>- Estratégias para organização de uma plano de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Currículo;</li> <li>- Planejamento;</li> <li>- Espaços não formais de ensino.</li> </ul>
Formato e período observado na pesquisa	Remoto – 1º semestre de 2021 - pelo <i>Google Meet</i> e <i>plataforma Google Classroom</i>	Presencial – 2º semestre de 2023 – Instituto de Ciências Exatas da UFJF

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 6 - Caracterização das aulas investigadas no eixo currículo das disciplinas QUI141 e QUI174

Disciplina	Aula	Formato	Objetivo principal	Estratégias/Atividades desenvolvidas	Referenciais teóricos principais
<b>QUI141 – Planejamento e Avaliação no Ensino de Química</b>	02	Assíncrona	- Introduzir conceitos iniciais de currículo; - Promover a reflexão crítica acerca dos sentidos atribuídos ao currículo escolar.	- Leituras de referenciais teóricos do campo do currículo; - Seleção de uma imagem, por cada licenciando, que represente currículo.	- Sacristán (2013); - Lopes e Macedo (2011)
	03	Síncrona	- Compreender os sentidos determinados à currículos. - Identificar as finalidades do currículo.	- Mediação de debate sobre as leituras; - Apresentação das imagens selecionadas que representassem o currículo para os licenciandos e sua explicação.	- Sacristán (2013); - Lopes e Macedo (2011); - Tardif (2014)
<b>QUI174 – Currículo e Planejamento no Ensino de Química</b>	01	Presencial	- Conhecer as concepções prévias de currículo - Discutir sua importância na prática docente.	- Leitura guiada de trechos de textos selecionados; - Pesquisa e seleção de uma imagem palavra, por licenciando, que representassem o currículo para apresentação na aula seguinte.	- Lopes e Macedo (2011); - Tardif (2014); - Maldaner (2006)
	02	Presencial	- Compreender os sentidos atribuídos ao currículo; - Identificar as finalidades do currículo.	- Apresentação e definição das imagens selecionadas com uma palavra; - Debate mediado pela professora	- Sacristán (2017); - Lopes e Macedo (2011); - Tardif (2014);
	27	Presencial	Sintetizar aprendizagens construídas ao longo da disciplina sobre currículo e saberes docentes.	- Dinâmica de três rodadas de palavras associadas às aprendizagens; - Registro das palavras no quadro; - Elaboração de mapa conceitual, feita em grupo; - Análise coletiva dos mapas criados.	Lopes e Macedo (2011)

Fonte: Elaborado pela autora

Participaram licenciandos regularmente matriculados nas disciplinas QUI141 – Planejamento e Avaliação do Ensino de Química (ofertada no 1º semestre de 2021, de forma remota, com aulas síncronas e assíncronas, de forma alternada, em dois dias na semana, terças e quintas-feiras - com 14 estudantes) e QUI174 – Currículo e Planejamento no Ensino de Química (ofertada no 1º semestre de 2023, presencialmente, com 6 estudantes, as terças e quintas-feiras no Instituto de Ciências Exatas da UFJF). Em ambos os casos, os licenciandos interagiram com atividades voltadas à construção do saber curricular, discutindo concepções, imagens e práticas relacionadas ao currículo escolar e sua interface com o ensino de Química. Os licenciandos foram classificados em categorias de 1 a 14 para disciplina QUI141 e de 1 a 06 para disciplina QUI 174 e identificados por codinomes, conforme o quadro 7:

Quadro 7 – Definição dos codinomes dos licenciandos participantes da pesquisa

<b>Disciplina</b>	<b>Categoria</b>	<b>Codinome</b>
<b>QUI141 – Planejamento e Avaliação no Ensino de Química</b>	1	Carla
	2	Pedro
	3	Tiago
	4	Maria
	5	Joana
	6	Letícia
	7	Bruna
	8	Luiza
	9	Heitor
	10	Alice
	11	Carol
<b>QUI174 – Currículo e Planejamento no Ensino de Química</b>	1	Luana
	2	Lucas
	3	Bia
	4	José
	5	Luíz
	6	Júlia

Fonte: Elaborado pela autora

Dos quatorzes licenciandos matriculados na disciplina QUI141 – Planejamento e Avaliação no Ensino de Química, onde participaram da atividade na aula síncrona, os outros três estiveram ausentes e não apresentaram as imagens, não sendo assim considerados participantes neste estudo.

### 3.4 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

A análise qualitativa, segundo Lüdke e André (2020), implica um processo contínuo e interpretativo de organização, classificação e interpretação dos dados, buscando padrões, tendências e significados que emergem do material coletado. Essa abordagem valoriza a compreensão aprofundada do fenômeno estudado em seu contexto natural, articulando diferentes fontes de informação para fortalecer a validade e a riqueza interpretativa da pesquisa.

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo foi o procedimento central, com categorização inicial baseada no referencial teórico do estudo (Teoria tradicional, Teorias crítica e pós-crítica). Essas categorias foram ajustadas e ampliadas à medida que emergiam novas dimensões a partir dos dados. O processo foi reiterado, com diálogo constante entre material empírico e fundamentação teórica, buscando triangular informações das diferentes fontes para garantir consistência e profundidade interpretativa.

No presente estudo, a utilização combinada de análise documental, observação participante (com registro em diário de campo), gravações audiovisuais das aulas das disciplinas investigadas e entrevistas com os participantes do CAp. João XXIII, revela-se coerente com os objetivos da investigação, na medida em que cada técnica contribui para captar dimensões complementares do objeto de estudo.

#### 3.4.1 Análise Documental

A análise documental, como destacam Bogdan e Biklen (2013) e Lüdke e André (2020), permite acessar evidências textuais e visuais que expressam decisões, intenções e orientações formais, servindo tanto para contextualizar quanto para validar dados obtidos por outras técnicas. Neste trabalho, ela foi aplicada aos documentos oficiais da Educação Básica, aos documentos institucionais do CAp. João XXIII, como o documento de implementação dos itinerários formativos 2023 e as ementas elaboradas para a área de Química e aos materiais das disciplinas da licenciatura em Química da UFJF observadas, como ementas, cronogramas e produções dos licenciandos.

#### **Documentos oficiais da Educação Básica:**

- Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- Lei 13.415/2017 (NEM);

- PORTARIA Nº 1.432, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018;
- Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

**No CAp. João XXIII, a análise documental contemplou:**

- Documento de Implementação da Lei 13.415/2017 – Itinerários Formativos 2023 – Ensino Médio do CAp. João XXIII/UFJF;
- Documento Itinerário 2: Ciências Naturais e Linguagens – 1º Anos;
- Documento Itinerário 2: Ciências Naturais e Linguagens – 2º Anos;
- Ementa de Disciplina – Componentes Curriculares – Química para o Itinerário Formativo 2 - 1º anos;
- Ementa de Disciplina – Componentes Curriculares – Química para o Itinerário Formativo 2 - 2º anos.

**Nas disciplinas QUI141 – Planejamento e Avaliação no Ensino de Química e QUI174 – Currículo e Planejamento no Ensino de Química, a análise documental incluiu:**

- Ementas e cronogramas das disciplinas;
- Imagens apresentadas pelos licenciandos nas atividades propostas;
- Palavras associadas às imagens;
- Mapa conceitual elaborado pelos licenciandos (QUI174).

Essa análise possibilitou identificar à luz das teorias curriculares, conceitos, objetivos e orientações que fundamentaram a prática pedagógica tanto na Educação Básica quanto na formação inicial, evidenciando o saber curricular de professores em exercício e de futuros professores. Evidenciando possíveis articulações entre colégio e universidade, para a formação inicial de professores.

### **3.4.2 Observação participante**

A observação participante, associada ao diário de campo, favorece a aproximação com a prática pedagógica e com as interações entre sujeitos pesquisados, permitindo compreender significados atribuídos no cotidiano, conforme defendem Bogdan e Biklen (2013) e Lüdcke e André (2020). Essa técnica foi aplicada principalmente nas disciplinas QUI141 e QUI174,

possibilitando o registro de impressões, comportamentos e dinâmicas de sala de aula.

As observações, impressões, e reflexões da pesquisadora sobre os momentos vivenciados juntos aos licenciandos nas aulas das disciplinas, foram anotadas em um caderno, que passou a ser um diário de campo. Este diário foi fundamental, pois muitos dos dados foram escritos no mesmo instante em que ocorriam as ações investigadas, não sendo possível registrá-las através de outros instrumentos.

A disciplina QUI141- Planejamento e Avaliação do Ensino de Química ofertada, no primeiro semestre letivo de 2021, de forma remota, devido ao cenário pandêmico decorrente da COVID-19. Por isso, o ambiente utilizado para a interação entre a professora, a doutoranda em estágio docência e os licenciandos foi o *Google Classroom*, utilizado para as aulas síncronas (que foram gravadas pelo *Meet*), para a postagem de material (atividades e textos) e para debates de forma assíncrona.

As gravações audiovisuais ampliaram a fidedignidade dos registros, assegurando que detalhes das interações, falas e expressões fossem preservados para posterior análise, todavia preservando a identidade e imagem dos participantes no que tange as questões éticas. Juntamente com as notas de campo, constituiu-se uma rica fonte de dados.

Como doutoranda em estágio docente na turma, pude atuar como pesquisadora participante, sem revelar totalmente meus objetivos de pesquisa, cuidando para que não houvessem muitas alterações no comportamento do grupo observado mas, como pesquisadora anunciada ter colaboração do grupo pesquisado, para acesso a uma vasta quantidade de informações (Lüdcke e André, 2020). Vale ressaltar que no Colégio de Aplicação João XXIII, não houve observação, pois a pesquisa teve início após a elaboração do documento curricular, concentrando-se na fase de implementação.

Quanto a observação das atividades na disciplina QUI- 174 Currículo e Planejamento no Ensino de Química, os registros também ocorreram pelo diário de campo e gravações de áudio apenas das aulas. Sendo assim, essas anotações muito auxiliaram nas análises dos resultados, pois facilitou a lembrança das situações vivenciadas que puderam complementar os dados obtidos através do material produzido nas atividades. O diário de campo também

permitiu que os registros fossem revistos a todo momento. Esta releitura do diário, fora do campo de estudo proporciona a aquisição de conhecimentos diferenciados (Marandola Jr. Et al., 2006)

### **3.4.3 Entrevista semiestruturada**

Por sua vez, as entrevistas semiestruturada realizadas com gestores e professores do CAp. João XXIII permitiram acessar percepções, justificativas e interpretações que não emergem apenas da análise documental, proporcionando maior profundidade interpretativa (Lüdke & André, 2020).

A entrevista semiestruturada, segundo Lüdke e André (2020), é uma técnica que possibilita aprofundar informações, explorando percepções, escolhas, experiências e decisões dos participantes. Seu caráter flexível favorece a adaptação das perguntas às especificidades do informante e à evolução da conversa. As entrevistas semiestruturada foram realizadas individualmente, após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, aprovado pelo comitê de ética em pesquisa em seres humanos da UFJF, pelos participantes.

No CAp. João XXIII, foram entrevistados:

- G1 – Diretor Geral;
- G2 – Diretora de Ensino;
- P1 – Professor de Química do 1º ano do Ensino Médio;
- P2 – Professora de Química do 2º ano do Ensino Médio.

As entrevistas buscaram compreender a percepção sobre a implementação dos itinerários formativos, o alinhamento (ou não) com o PISM e a BNCC, e as implicações para o ensino de Química no Ensino Médio.

## **3.5 ANÁLISE DOS DADOS**

A análise seguiu as orientações de Lüdke e André (2020), iniciando pela organização sistemática de todo o material — documentos, registros de observação e transcrições de entrevistas — e prosseguindo com a identificação de tendências e padrões relevantes. Conforme Bardin (2016), a análise de conteúdo constituiu o procedimento central, com uma categorização inicial baseada no referencial teórico do estudo (teorias tradicional, crítica e pós-crítica). Essas categorias foram progressivamente ajustadas e ampliadas à medida que novas dimensões emergiam do corpus da pesquisa.

A investigação buscou, a partir das teorias de currículo, identificar o perfil do pensamento curricular dos professores do CAp. João XXIII participantes do estudo e dos licenciandos matriculados nas disciplinas QUI141 – Planejamento e Avaliação do Ensino de Química e QUI174 – Currículo e Planejamento no Ensino de Química. O processo analítico foi progressivo, caracterizado por um diálogo constante entre o material empírico e a fundamentação teórica, promovendo a triangulação de informações oriundas de diferentes fontes para garantir consistência e profundidade interpretativa.

Essa triangulação de dados não apenas enriqueceu a compreensão sobre a organização curricular no contexto investigado e sobre as construções e (re)formulações do saber curricular na prática docente e na formação inicial, como também reforçou a robustez dos achados, ao confrontar e complementar evidências provenientes de distintas perspectivas (Yin, 2015).

No desenvolvimento da análise, foi aplicado o processo de comparação constante entre as informações coletadas e as unidades de registro derivadas do referencial teórico. Dessa comparação inicial, emergiram três unidades de significado:

- a.1) Concepção de currículo;
- b.1) Objetivo do currículo;
- c.1) Papel do professor.

Seguindo Bardin (2016), essas categorias iniciais passaram por um reagrupamento progressivo até alcançarem maior precisão conceitual e representatividade. Esse processo foi orientado por critérios essenciais para a construção de boas categorias:

- Exclusão mútua – cada elemento deve ser classificado em apenas uma categoria, evitando sobreposição;
- Homogeneidade – assegurar que diferentes níveis de análise sejam tratados separadamente;
- Pertinência – refletir fielmente os objetivos e as questões da pesquisa;
- Objetividade e fidelidade – manter estabilidade e uniformidade na codificação;

- Produtividade – gerar resultados férteis, novas hipóteses e dados relevantes.

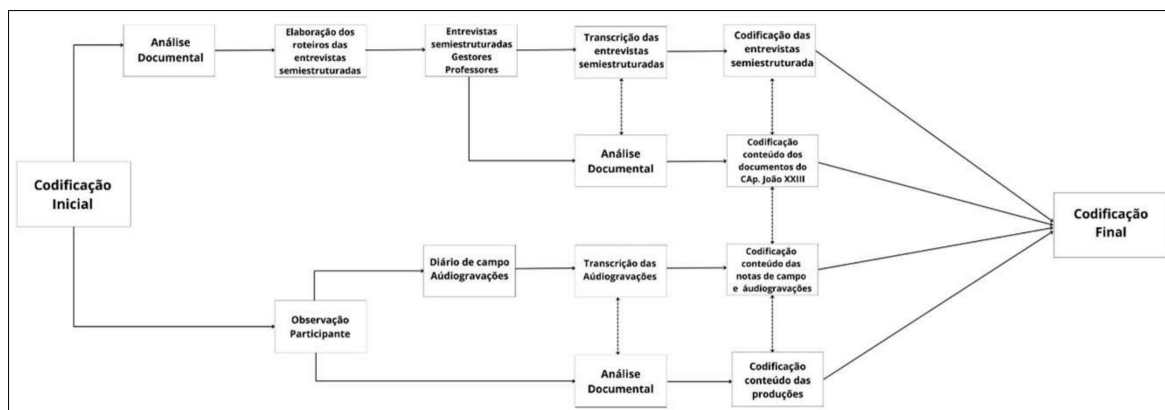
Ao final da análise, a aplicação rigorosa desses critérios permitiu redefinir as categorias para expressar de forma precisa os achados, resultando em:

- a.2) Compreensões de currículo;
- b.2) Finalidades do currículo;
- c.2) Perfil teórico do saber curricular dos professores e licenciandos

Essa reformulação garantiu coerência entre teoria e empiria, permitindo que as categorias finais refletissem tanto as nuances conceituais do referencial teórico quanto as especificidades dos dados empíricos, produzindo interpretações consistentes e sustentadas metodologicamente.

Todos os dados obtidos em campo foram analisados seguindo o mesmo padrão de análise e interpretação, a codificação. A Figura 2 ilustra o processo de análise dos dados que antecedeu a codificação.

Figura 2 – Fluxo do processo de análise e codificação dos dados



Fonte: Elaborado pela autora

A figura ilustra o percurso metodológico adotado na análise, iniciado pela codificação inicial, construída a partir do estudo das teorias de currículo — tradicional, crítica e pós-crítica — discutidas na seção 2.2 do referencial teórico. Nessa seção, ao tratar da influência dessas teorias na elaboração dos currículos escolares, foi elaborado um quadro comparativo com foco no elemento conhecimento. Desse quadro emergiram três unidades de significação: (a.1) Concepção de currículo; (b.1) Objetivo do currículo; e (c.1) Papel do professor, que orientaram todo o processo analítico até a codificação final.

Na metade superior da figura, observa-se o bloco relativo ao estudo de caso no CAp. João XXIII, iniciado por uma análise documental dos marcos normativos da Educação Básica brasileira (BNCC, Lei nº 13.415/2017, LDB e DCNEM). A partir desse levantamento, foram elaborados os roteiros das entrevistas semiestruturadas com gestores e professores, cujas transcrições e posterior análise dos documentos institucionais do Colégio integraram a etapa de codificação.

Na metade inferior, correspondente à pesquisa-ação conduzida nas disciplinas QUI141 e QUI174 por meio de observação participante, a análise documental voltou-se para as produções dos licenciandos nas atividades propostas. Essa etapa incluiu o registro em diário de campo e a codificação dos conteúdos produzidos, articulando observações, registros e interpretações.

A integração dos dois blocos de dados e a triangulação das evidências resultaram nas categorias finais: (a.2) Compreensões de currículo; (b.2) Finalidades do currículo; e (c.2) Perfil teórico do saber curricular dos professores e licenciandos, assegurando a coerência entre teoria e empiria no desfecho da análise.

Dessa forma, o percurso analítico possibilitou extrair, organizar e interpretar os significados atribuídos ao currículo pelos diferentes participantes, preservando o vínculo estreito entre o referencial teórico e as evidências empíricas. As categorias finais constituíram-se como eixos estruturantes para a compreensão do fenômeno investigado, servindo de base para a apresentação e discussão dos resultados que seguem. A partir delas, será possível observar como as concepções e finalidades do currículo, bem como o perfil teórico do saber curricular, se manifestam tanto no contexto institucional do CAp. João XXIII quanto nas experiências formativas dos licenciandos, revelando articulações, tensões e especificidades próprias do campo estudado.

## **4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Considerando o objetivo de analisar como o currículo do Ensino Médio do Colégio de Aplicação João XXIII é organizado e de que maneira as reformas curriculares brasileiras e o Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) da Universidade Federal de Juiz de Fora influenciam essa organização, este capítulo apresenta os resultados obtidos e está estruturado em três partes principais: (i) a caracterização da organização curricular do componente Química no Ensino Médio do CAp. João XXIII, à luz da BNCC e dos Itinerários Formativos da área de Ciências da Natureza; (ii) a análise da influência das orientações legais e do PISM/UFJF na formulação curricular, evidenciando a relação entre currículo oficial, formal e em ação; e (iii) a investigação das compreensões de licenciandos em Química acerca do currículo escolar, destacando convergências e divergências em relação às concepções dos professores e suas implicações para a formação inicial e a constituição do saber curricular na prática docente.

### **4.1 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO CAP. JOÃO XXIII: ENTRE EXIGÊNCIAS LEGAIS E PRÁTICAS INSTITUCIONAIS**

A presente seção dedica-se a: (4.1.1) caracterizar a organização curricular da área de Ciências da Natureza para o componente Química, considerando as orientações da Lei 13.415/2017 e a BNCC; e (4.1.2) analisar a influência das diretrizes legais e do Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) da UFJF na formulação curricular. São apresentados os documentos institucionais de implementação dos itinerários formativos, as ementas elaboradas pelos professores P1 e P2, bem como as percepções desses docentes sobre a estrutura, o conteúdo e as metodologias propostas. Essa análise permite compreender como o currículo oficial e o formal se materializam no currículo em ação, revelando diferentes interpretações e modos de apropriação docente, que ora reforçam prescrições, ora introduzem elementos críticos e contextuais.

#### **4.1.1 A implementação dos Itinerários Formativos no CAp. João XXIII: entre o oficial e o formal**

A minha atuação enquanto professora residente e pesquisadora durante o processo de reestruturação do currículo de Ciências da Natureza no CAp. João

XXIII no contexto da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2019, me levou a conhecer a mais recente organização do currículo do Ensino Médio (EM) da instituição, realizada no contexto da implementação da Reforma do Ensino Médio promovida pela Lei 13.415/2017, também conhecida como lei do Novo Ensino Médio (NEM), em 2023.

A promulgação da Lei nº 13.415/2017, que institui a Reforma do Ensino Médio no Brasil, impôs às redes escolares a reorganização do currículo em dois blocos: a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. Essa nova configuração, alinhada às competências e habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), representa um marco das políticas educacionais contemporâneas orientadas por princípios de flexibilização e responsabilização, conforme analisado por Silva (2018), Teixeira (2018), Cury, Reis e Zanardi (2018), Branco e Zanatta (2021), Jacomini (2022), Silva, Pascalli e Espessato (2023) e outros. No entanto, a forma como as escolas concretizam essa normativa revela diferentes modos de apropriação, negociação e até resistência.

No Colégio de Aplicação João XXIII, vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora, a implementação da reforma foi conduzida por uma comissão interna e marcada por um movimento de apropriação crítica das orientações legais. Conforme explicitado pela gestão da escola em reunião, com os estudantes em 2022, a instituição reconheceu a obrigatoriedade de cumprimento da legislação vigente, mas buscou formas de reorganizar o currículo sem comprometer os princípios formativos que historicamente caracterizam sua proposta pedagógica.

Nesse contexto, foram definidos três itinerários formativos: (1) Ciências Humanas e Linguagens; (2) Ciências Naturais e Linguagens; e (3) Matemática e Linguagens. A organização das turmas foi reestruturada a partir da escolha dos itinerários, extinguindo-se a tradicional divisão por turmas fixas (2A, 2B, 2C), e reorganizando os estudantes por áreas de aprofundamento, conforme sua afinidade acadêmica. Tal reorganização teve como objetivo minimizar os impactos da reforma e preservar o acesso dos estudantes aos conteúdos fundamentais exigidos pelos processos seletivos de ingresso ao ensino superior, especialmente o Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) da UFJF.

A gestão do colégio, conforme relato da coordenadora pedagógica, optou por um arranjo curricular que mantivesse a carga horária das disciplinas e promovesse articulações entre áreas, garantindo ao estudante uma formação sólida, integrada e conectada com as demandas sociais, científicas e culturais. Essa opção pode ser compreendida como uma forma de resistência crítica à lógica reducionista do novo modelo de ensino médio, como também um esforço institucional de assegurar o direito dos estudantes ao conhecimento historicamente sistematizado (Moreira, 2011, Lopes; Macedo, 2011; Macedo, 2013; 2016; Alparone; Franz; Fiorotti, 2022; Jacomini; Paraíso, 2023; Lopes; Macedo, 2023).

No documento institucional elaborado pela escola, constam os princípios que nortearam a organização do novo currículo, destacando-se: a valorização do conhecimento como patrimônio coletivo, a centralidade da formação humana, a defesa de um currículo integrado e o reconhecimento do papel do professor como mediador e transmissor de saberes significativos. Conforme apresentado:

O novo currículo do Colégio João XXIII busca preservar o direito e o acesso dos estudantes ao conhecimento sistematizado que só a escola básica pode fornecer, além de oportunizar ao estudante a chance de prosseguir nos estudos a partir da oferta dos conteúdos programáticos do PISM integrando-os como objetos de conhecimento no novo currículo (UFJF, 2024).

Tal concepção evidencia que o CAp. João XXIII não se limitou a reproduzir de forma acrítica as determinações normativas, mas reinterpretou-as à luz de seu projeto institucional. Essa prática reforça o entendimento de currículo como prática social e política, construída em contextos concretos, conforme defendem Apple (2006), Lopes e Macedo (2011), Moreira (2007, 2008, 2010, 2011), Macedo (2013, 2016), Sacristán, (2013, 2017) Lopes e Macedo (2006, 2023) Paraíso (2023).

Assim, a jornada de implementação dos Itinerários Formativos descrita nesta seção busca caracterizar a organização curricular do Ensino Médio do CAp. João XXIII, a partir da área de Ciências da Natureza, especialmente para o componente curricular Química, à luz da Reforma do Ensino Médio e das orientações prescritas na BNCC.

Os gestores e professores no Brasil têm enfrentado numerosos e complexos desafios na implementação da BNCC e do NEM (Branco e Zanatta,

2021; Jacomini, 2022; Alparone; Franzi; Fiorotti (2022); Silva; Pascali; Espessato, 2023), os profissionais da Educação sentem-se despreparados, desvalorizados e sem os recursos e o apoio necessários para implementar uma reforma complexa e ambígua, que parece desconsiderar a realidade das escolas e as necessidades de uma formação integral dos estudantes, enquanto impõe um modelo com características neoliberais (Teixeira, 2018; Dias, 2021; Steidel; Albuquerque; 2018). Refletindo um processo que, segundo Silva, 2018; Branco e Zanatta, 2021; Alparone; Franzi; Fiorotti, (2022), Jacomini (2022) e Santos e Silva (2022), é visto como incoerente, autoritário e muitas vezes distante da realidade escolar. Teixeira (2018) e Moura e Benchio (2021) reforçam essa visão ao afirmarem que a reforma não é recebida de forma uniforme e muito menos beneficiará igualmente as pessoas envolvidas. Um exemplo direto dessa realidade é o contexto das escolas particulares frente ao das escolas públicas. Teixeira (2018, p. 30-31) enfatiza que diante das alterações no artigo 36, parágrafo 3º, de que

Não haverá dúvida de que as escolas particulares irão ofertar o itinerário formativo integrado, ou seja, manter todas as áreas, além de, muito provavelmente, suprir a formação técnica e profissional. É bem provável que haja um empobrecimento, por encurtamento, ainda maior daquilo que é oferecido pelas escolas públicas que não darão conta de oferecer todos os itinerários. Enquanto isso, faculta-se às escolas de elite o ensino médio pleno. Dessa forma, podemos afirmar que estamos diante de uma cisão redutora e restritiva.

Em relação a organização do novo currículo do EM do CAp. João XXIII no formato de itinerários formativos, a perspectiva não é diferente do que aponta a literatura. Os dados revelam tensões e dificuldades nas articulações, quanto a oferta das disciplinas e dos conhecimentos aos estudantes nesse novo formato, estabelecido pelas diretrizes, da Lei 13.415/2017 do NEM e da BNCC (Moreira, 2007; Young, 2013; Silva, 2018; Pinheiro; Evangelista; Moradillo, 2020; Macedo, 2020; Costa; Lopes, 2022; Menezes e Faria, 2022).

A fala de um dos gestores do CAp. João XXIII, ao apresentar aos estudantes do primeiro ano do ensino médio a nova proposta curricular da instituição para o ano de 2023, relatou o seguinte neste aspecto:

A reforma do ensino médio não é um desejo da escola e nem de várias outras escolas do país, da maioria das escolas, dos docentes. Mas nós fomos obrigados a implementar. E a maior preocupação da reforma era exatamente o prejuízo e o que ela pode causar para os próprios estudantes. (G2)

Essas alterações evidenciam uma hierarquização dos componentes curriculares, que ameaça a permanência de disciplinas fundamentais para a formação crítica e integral dos estudantes. Essa preocupação também é compartilhada pela equipe gestora do CAp. João XXIII, conforme aponta G2, ao comentar os riscos de descaracterização da matriz e os esforços da instituição para evitar prejuízos na oferta de conteúdos:

A gente também precisa considerar que poderia haver um prejuízo para diversas disciplinas, já que a lei 13.415 cita a obrigatoriedade de português e matemática dos três anos, fala de algumas outras disciplinas que não precisam estar nos três anos. Isso é uma preocupação nossa de vocês continuarem a ter acesso a todos os conteúdos e, ao mesmo tempo, adequar a reforma. (G2)

A preocupação expressa por G2, ao relatar os esforços da escola em garantir o acesso integral aos conteúdos curriculares mesmo diante das limitações impostas pela nova legislação, evidencia a tentativa institucional de mitigar os impactos negativos da reforma. No entanto, tal esforço local não anula as críticas mais amplas que recaem sobre o processo de formulação e implementação da Reforma do Ensino Médio, marcada por sua natureza antidemocrática e excludente.

A reforma do Ensino Médio, caracterizada por muitos como antidemocrática e excludente, foi imposta por meio da Medida Provisória (MP) Nº 746/2016, transformada na Lei Nº 13.415/2017 (Silva, 2018; Teixeira, 2018; Branco, Zanatta, 2021). Os agentes envolvidos alteraram o planejamento curricular visando a reprodução do viés empresarial, principalmente pela reorganização curricular e pela exclusão dos conteúdos de cada disciplina ou até mesmo pela sua descaracterização (Silva, 2018; Freitas; Romeu; Barroso, 2024). Conforme argumentam Pinheiro, Evangelista e Moradillo (2020, p. 247), “implementar essa Lei através do uso de uma medida provisória demonstra o autoritarismo do governo golpista, que pouco se importa com o diálogo entre o legislativo e os especialistas no campo da educação.”.

Todavia, as principais promessas do governo ao instituir a Reforma incluíam melhorar o Ensino Médio e solucionar problemas como a infrequência e a evasão escolar (Freitas; Romeu; Barroso, 2024). Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular, alinhada à reforma, foi divulgada com o discurso de promover mais qualidade e equidade da Educação, buscando um equilíbrio de

oportunidades (Branco, Zanatta, 2021). Sendo assim, as mudanças foram justificadas pela ideia de um currículo mais flexível, supostamente capaz de atrair o interesse dos alunos e reduzir as taxas de evasão (Freitas; Romeu; Barroso, 2024). Uma vez que, a inadequação dos currículos existentes e o modelo tradicional de ensino desestimulava a permanência dos estudantes (Teixeira, 2018; Freitas; Romeu; Barroso, 2024).

Nesse contexto, a proposta de Reforma curricular se concretiza por meio da promulgação da Lei nº 13.415/2017, que introduz alterações substanciais na estrutura do Ensino Médio, especialmente no que tange à organização curricular prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Com o intuito de modificar o currículo tradicional de perfil disciplinar que historicamente caracterizava essa etapa da Educação Básica, marcada por sua exaustividade, desinteresse e desconexão dos conhecimentos escolares com as expectativas juvenis (Young, 2013; Przyvara et al., 2017; Teixeira, 2018; Moura; Banachio, 2021). A nova legislação incide de forma central sobre a Seção IV, particularmente sobre o Artigo 35, ao instituir os Itinerários Formativos como elementos estruturantes do novo modelo curricular, organizados em quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Brasil, 2017).

Além disso, o Artigo 36 da LDB também foi alterado para prever que o currículo do Ensino Médio deve ser composto por uma parte comum, definida pela BNCC, e por uma parte flexível, constituída pelos Itinerários Formativos. Estes devem ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, vinculados às referidas áreas do conhecimento, incluindo ainda a formação técnica e profissional como uma quinta possibilidade de itinerário. Esses arranjos devem considerar a relevância para o contexto local e a viabilidade dos sistemas de ensino, de modo a assegurar maior flexibilidade e contextualização às propostas curriculares (BRASIL, 2017; TEIXEIRA, 2018; LEAL; MEIRELLES, 2021; Branco; Zanatta, 2021; Freitas, Romeu, Barroso, 2024).

Apesar das críticas recorrentes à condução da Reforma do Ensino Médio e às dificuldades enfrentadas por professores e gestores na adaptação às mudanças normativas, as escolas da rede federal, como o Colégio de Aplicação

João XXIII, realizaram a reestruturação de seus currículos de acordo com os novos dispositivos legais. No caso dos Colégios de Aplicação, que desempenham papel social relevante ao articular teoria e prática pedagógica na formação discente e docente, torna-se imprescindível que os cursos estejam sustentados por uma matriz curricular bem estruturada, a partir da qual se estabelecem os fundamentos que orientam a organização curricular da instituição (Saminez; Gemaque, 2024).

Essa matriz deve ser construída de forma criteriosa e alinhada conforme a “relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRAISL, 2017, p. 2) e às necessidades e demandas da sociedade contemporânea, contemplando não apenas as áreas tradicionais do conhecimento, mas também campos emergentes, como tecnologia, sustentabilidade e habilidades socioemocionais, de modo a promover o desenvolvimento integral dos estudantes (Brasil, 2018). Nesse sentido, a implementação da Reforma do Ensino Médio, conforme preconiza a Lei nº 13.415/2017, ao instituir os itinerários formativos e conferir maior flexibilidade à estrutura curricular, resultou de um processo imposto por políticas neoliberais, que surpreendeu os profissionais da Educação e desconsiderou debates democráticos prévios (Silva, 2018; Alparone, Franzi, Fiorotti, 2022; Jacomini, 2022).

Essa reforma exigiu das escolas a reorganização de suas propostas pedagógicas em meio a um cenário de incertezas e desinformação (Santos, Silva, 2022). No entanto, a prometida flexibilidade e autonomia na escolha dos itinerários muitas vezes se traduziu em limitações para estudantes e escolas, que precisaram se adequar às condições estruturais e à capacidade de oferta (Lima; Gomes, 2022) Além disso, a implementação tem sido marcada por desafios (Silva; Pasqualli; Spessato, 2023), como a infraestrutura escolar inadequada a redução de disciplinas essenciais na Base Nacional Comum Curricular e a precarização do trabalho docente, o que compromete a tão almejada formação ampla, crítica e contextualizada dos sujeitos escolares, levando a um esvaziamento do conhecimento (Alparone; Franzi; Fiorotti; 2022; Lima; Gomes, 2022) .

Contudo, a elaboração do novo currículo do Ensino Médio do Cap. João XXIII, aconteceu de forma democrática na instituição, com a participação de:

professores, gestores e estudantes. Entretanto, não foi um movimento simples, já que houve muito estudo e também resistência para a sua implementação. Essa resistência foi um reflexo de um movimento nacional que, ainda hoje, luta pela revogação da Lei nº 13.415/2017. Um dos professores de Química (P1) entrevistado, inclusive, conseguiu perceber a diferença na implementação dessa legislação em relação a outras das quais já participou:

[...] pelo fato de haver essa resistência, não foi algo muito natural, foi diferente daquela outra reforma lá de 2002, que teve grande participação dos professores. Essa como eu te falei, que foi uma reforma feita por um grupo muito restrito no Brasil, que implantou essa reforma, ela está sendo implantada gradativamente [...] lá no colégio houve uma resistência muito grande a se adotar essa reforma, tanto é que na época que estava para se votar a reforma do ensino médio, teve uma movimentação dos alunos, que ocuparam o colégio lá por várias semanas[...] eles resistiram a essa reforma. Nós acompanhamos, antes do Ocupa João, nós fizemos também passeata pelas ruas da cidade para esclarecer à população que essa reforma não seria uma reforma benéfica para o ensino, de uma forma geral, e benéfica para os estudantes de escola particular. E depois houve aquele movimento do Ocupa João, que ocupou a escola e ficamos aí paralisados por várias semanas. Mas dentro do grupo de professores também teve uma resistência muito grande a adotar essa reforma, mas infelizmente ela passou, a reforma passou, e tivemos que, fazer essa adaptação do currículo. (P1).

A fala do professor de Química (P1) revela as tensões e os embates que marcaram o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio no Colégio de Aplicação João XXIII, destacando a resistência de diferentes segmentos da comunidade escolar diante de uma política curricular concebida de forma centralizada, com limitada participação docente. Essa resistência local refletiu um movimento nacional mais amplo, que questiona não apenas os pressupostos da Lei nº 13.415/2017, mas também a forma como ela foi imposta ao sistema educacional. Apesar das discussões e dos desafios que surgiram, a instituição se empenhou em reformular seu currículo, buscando ajustá-lo às leis e minimizar possíveis impactos na formação geral dos alunos.

Nesse sentido, a fala da gestora pedagógica (G2) permite compreender como se deu esse processo de organização curricular, com ênfase na estruturação dos itinerários formativos e na atenção dedicada à orientação dos estudantes no momento de escolha de seus percursos formativos.

todos os currículos têm que se adequar a um documento nacional que foi produzido e os itinerários formativos, que devem ser ofertados segundo diversos arranjos e de acordo com a possibilidade das

escolas, para prever a escolha dos estudantes. [...]Na verdade, eles definiram cinco áreas, com a formação técnica e profissional e as outras quatro seriam ciências humanas e sociais, matemática e tecnologias, ciências e suas tecnologias e linguagens e suas tecnologias. Então, a gente ia oferecer quatro, mas também oferecer arranjo entre eles. E aí nós fizemos a opção de oferecer três itinerários formativos, que são Ciências Humanas e Sociais e Linguagens, Ciências Naturais e Linguagens, Matemática e Linguagens.[...] a escolha é algo muito sério [...] A gente vai tentar ajudar vocês a fazer a melhor escolha do itinerário. [...] Se vocês estão em dúvida, a gente vai tentar marcar, um marcar horário com o NAE para a gente fazer um bate-papo com quem tem dúvida no itinerário e a gente conseguir organizar aí que vocês consigam ter alguns esclarecimentos sobre como escolher o itinerário. Aqui, gente, olha só, tem todas as ementas das disciplinas que compõem cada itinerário. Então, pensem bastante sobre essa escolha. [...] A escolha do itinerário, gente, deve ser a partir da afinidade com a área. Porque o itinerário vai ter o perfil da área de ciências humanas e linguagens, ou ciências naturais e linguagens, ou matemática e linguagens. Então, se você já pensa em fazer curso técnico, curso de graduação na área de exatas, o ideal é que você já escolha o itinerário de matemática.

A fala de G2 reforça o compromisso institucional do Colégio de Aplicação João XXIII com a adequação às diretrizes legais estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017, ao mesmo tempo em que evidencia a complexidade do processo de reorganização curricular em nível escolar. Ao destacar a opção por três itinerários formativos, articulando áreas do conhecimento como Ciências Humanas e Sociais, Ciências Naturais, Matemática e Linguagens, a gestora aponta não apenas para a necessidade de adaptação às possibilidades concretas da escola, mas também para a preocupação com o protagonismo e a orientação dos estudantes no momento da escolha. Tal posicionamento dialoga com o previsto no artigo 36 da LDB, ao prever que os itinerários devem ser ofertados de acordo com arranjos curriculares possíveis e pertinentes ao contexto local. Ademais, a menção à disponibilização das ementas e ao suporte oferecido aos discentes por meio do Núcleo de Apoio ao Escolar (NAE) revela um esforço da equipe gestora em tornar o processo mais transparente e formativo, reforçando a intencionalidade pedagógica por trás das escolhas institucionais.

A implementação do Novo Ensino Médio, especialmente no que tange à escolha e oferta dos itinerários formativos, tem gerado uma série de impactos e desafios significativos para estudantes e professores no Brasil (Santos, Silva, 2022). As fontes indicam que, embora o discurso governamental promova a flexibilização curricular e a possibilidade de escolha com base em aptidões, a

realidade nas escolas públicas se mostra complexa e cheia de obstáculos. A seguir, G2 fala sobre esse processo de escolha que começa a acontecer com a apresentação dos Itinerários Formativos ofertados, aos estudantes.

A escolha do itinerário, gente, deve ser a partir da afinidade com a área. Porque o itinerário vai ter o perfil da área de ciências humanas e linguagens, ou ciências naturais e linguagens, ou matemática e linguagens. Então, se você já pensa em fazer um curso técnico, curso na área de exatas, o ideal é que você já escolha itinerário de matemática. Então, é importante você pensar, a meu ver, no que você tem mais afinidade e interesse, no que você pretende continuar seus estudos. Isso, nesse momento, vai ser muito mais importante do que afinidade com colegas, tá, gente? (G2)

Os estudantes frequentemente não possuem a maturidade necessária para decidir qual itinerário seguir, escolhendo com base na familiaridade com os colegas, ou um professor ou por pelo nome dos itinerários, sem compreender o conteúdo ou o propósito deste. Nesse sentido, o processo de consulta e escolha é caracterizado como precipitado e superficial, configurando uma forma de participação meramente simbólica, que encena uma democracia apenas aparente (Jacomini, 2022). Como expõe a fala a seguir.

A gente sabe que o colégio tem uma coordenação pedagógica presente, tem um núcleo de apoio ao estudante, que a gente sabe que tudo isso está disponível. E apesar de todo esse suporte de orientação pedagógica, essa escolha do estudante ainda é muito imatura. Ele vai pela afinidade com a amizade dos colegas e não pelo conhecimento que ele quer adquirir, com o objetivo que essa aprendizagem vai trazer para a sua vida(P1)

Esse relato evidencia que, mesmo com a presença de estruturas de apoio institucional, como a coordenação pedagógica e o núcleo de orientação estudantil, persistem desafios relacionados à autonomia e maturidade dos estudantes no processo de escolha, o que pode comprometer os objetivos formativos previstos na proposta dos itinerários.

Outro desafio na implementação do currículo proposto pela reforma do EM, no CAp. João XXIII, aparece na fala de G1, um dos gestores entrevistado. Ele comentou que o currículo da escola está bastante ligado às matrizes dos processos seletivos, como a do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa de Ingresso Seletivo Misto (Pism)<sup>7</sup> da UFJF. Para os estudantes, pais

---

<sup>7</sup> É um processo seletivo para ingressar nos cursos de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). As provas são aplicadas ao fim de cada ano do ensino médio. Então, temos o Pism I, que se refere ao 1º ano do ensino médio; o Pism II relacionado ao 2º ano e o

e professores, a aprovação nesses exames costuma ser uma preocupação central, que muitas vezes vem ganhando destaque na hora de pensar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos.

O ensino médio está nessa questão da implementação da reforma baseado na BNCC. Mas o que o colégio utiliza mesmo, principalmente no ensino médio, é mais relacionado à questão do PISM, toda essa questão mesmo. Não é uma obrigatoriedade para isso, né? Mas existe uma cobrança muito grande, principalmente no ensino médio, sobre essa questão do ENEM, sobre a questão do PISM. Então, você tem, mas assim, não é o currículo, o programa do PISM que define o currículo. (G1)

Embora o gestor reconheça que a organização curricular do Ensino Médio no CAp. João XXIII esteja formalmente ancorada nas diretrizes da BNCC e na implementação da reforma prevista pela Lei nº 13.415/2017, ele também aponta que, na prática, há uma influência significativa dos exames seletivos, como o ENEM e, sobretudo, o PISM. Essa influência, embora não configure uma obrigatoriedade formal, exerce uma pressão concreta sobre o planejamento pedagógico da escola.

Nesse contexto, torna-se relevante destacar que o Colégio de Aplicação João XXIII possui um histórico de experimentações curriculares que antecedem a atual reorganização legal. Conforme relatado pelo próprio gestor, a instituição se consolidou como um espaço privilegiado de inovação no cenário educacional, em razão de sua trajetória marcada por propostas como a implementação dos chamados módulos.

Essa perspectiva revela como, mesmo diante da forte influência exercida pelas avaliações externas, o CAp. João XXIII tem buscado preservar certa autonomia curricular, articulando demandas externas com sua identidade pedagógica. Nesse sentido, as experiências acumuladas pela instituição ao longo de sua história configuram um importante diferencial no enfrentamento das exigências impostas pela reforma. Segundo Ferreira e Tocantins (2021), os módulos consistem em vivências formativas que abrangem desde os anos iniciais até o Ensino Médio, permitindo a consolidação de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios institucionais de integração entre ensino, pesquisa e

---

Pism III correspondente ao 3º. As notas de cada módulo se acumulam e só no último ano o candidato escolhe o curso que deseja.

extensão. Essa experiência prévia com diferentes arranjos curriculares contribuiu, portanto, para fundamentar e orientar as escolhas da escola diante das novas exigências legais.

Esse movimento de ressignificação curricular no Colégio de Aplicação João XXIII, sustentado pela experiência prévia com os módulos e pelo referencial teórico construído coletivamente no interior da instituição, bem como pela reforma implementada em 2002, mencionada por P1, se consolidou como uma resposta crítica e propositiva à atual implementação da Reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Lei nº 13.415/2017. Tal trajetória evidencia o empenho da escola em construir alternativas pedagógicas contextualizadas, que preservem sua identidade e autonomia, mesmo diante das mudanças normativas impostas.

Embora a proposta curricular do Colégio de Aplicação João XXIII não se restrinja à lógica dos exames seletivos, é inegável que essa demanda permanece presente no cotidiano escolar, refletindo as expectativas de parte significativa da comunidade. Diante disso, a equipe pedagógica tem buscado integrar, de forma crítica e reflexiva, os conteúdos exigidos por processos seletivos como o PISM às práticas pedagógicas da escola.

Tal articulação, no entanto, não compromete os princípios formativos mais amplos que orientam o currículo da instituição, como a formação cidadã, o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual, em consonância com o que estabelece o Art. 35 da LDB e as aprendizagens essenciais previstas pela BNCC (Brasil, 2017a, 2018a). Contudo, essa postura institucional se insere em um cenário de tensionamento com a política curricular vigente, cuja implementação tem sido alvo de críticas recorrentes, especialmente pela ausência de diálogo democrático, pela fragmentação dos saberes e pelo esvaziamento da formação científica (Moreira, 2008; Macedo, 2013; Young, 2007, 2011, 2013; Freitas; Romeu; Barroso, 2024; Silva; Pasqualli; Spessatto, 2023).

Nesse contexto, a experiência acumulada pelo CAp. João XXIII com propostas curriculares interdisciplinares, como os módulos e a reorganização decorrente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 2002 (Freitas; Romeu; Barroso, 2024), conferiu à instituição maior capacidade de enfrentamento aos desafios impostos pela atual reforma do Ensino Médio. Tal

diferencial contrasta com a realidade de diversas escolas públicas, que, conforme apontam estudos recentes, ainda enfrentam sérias dificuldades na implementação dos itinerários formativos, em razão da escassez de recursos, da formação docente limitada e da ausência de referenciais concretos (Jacomini, 2022; Lima; Gomes, 2022).

Essa tensão entre as exigências externas, como os exames seletivos, e os compromissos formativos internos manifesta-se também nas práticas pedagógicas cotidianas. Os professores, conscientes da necessidade de apoiar os estudantes em seus projetos acadêmicos futuros, esforçam-se para conciliar esse objetivo com uma proposta educativa mais abrangente e significativa. Nesse sentido, a fala do professor P1 expressa esse esforço de equilíbrio ao destacar sua preocupação com a construção do conhecimento, distanciando-se de abordagens pautadas na memorização e na lógica conteudista típica dos cursinhos preparatórios:

Embora o meu foco principal seja ajudar esses alunos para o curso superior, embora a escola não seja uma escola cursinho, que a gente vive falando isso, eu não sigo aquela metodologia, aquela decoreba de cursinho, nada disso. Eu procuro mais uma linha mesmo de construção do conhecimento. (P1)

Essa concepção formativa, que recusa a limitação do currículo escolar à preparação para exames, também é evidenciada na fala do professor P2. Compartilhando da mesma perspectiva crítica apresentada por P1, ele ressalta a importância de um Ensino Médio que vá além da lógica seletiva, defendendo uma educação comprometida com a continuidade dos estudos e com a formação cidadã dos estudantes:

[...] o Ensino Médio não tem o objetivo de preparar o aluno para o vestibular e isso eu falo todo dia, com os meus alunos, mas, ele tem que dar condição de o aluno continuar os seus estudos, para onde ele quiser continuar, ou se não, para ajudar ele enquanto cidadão, cidadão crítico, para pensar nas coisas a partir da ciência, ver e tomar decisão sobre a vida dele.(P2)

Essa compreensão ampliada da função do Ensino Médio, expressa por P2, alinha-se a uma concepção de formação que valoriza o desenvolvimento integral dos estudantes, ultrapassando os limites da preparação para exames seletivos, reforça a importância de práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas, como as propostas pelos itinerários formativos do CAp. João

XXIII. Nesse sentido, as contribuições dos docentes P1 e P2 convergem com a defesa apresentada por G1, que compreende os itinerários como uma possibilidade concreta de ruptura com o modelo tradicional e fragmentado de ensino. Para o gestor, a reorganização curricular com base nessa nova proposta representa uma oportunidade de construir experiências mais próximas da realidade dos estudantes, conforme se observa a seguir:

Qualquer coisa que a gente tentar fazer, é melhor do que aquele Ensino Médio Tradicional que o menino fica seis, sete aulas assistindo aquela coisa conteudista, sem ter a possibilidade de ter uma coisa diferente, de pensar uma coisa diferente (G1).

O “diferente” para o G1 significa um trabalho docente voltado para a realidade do estudante, de forma mais integrada, de modo a despertar o seu interesse. Silva e Feniman (2023) apontam que o desafio da implementação da BNCC e da conseqüente reforma do Ensino Médio está na mudança de perspectiva, rompendo a visão tradicional e disciplinar com que o professor obteve na sua formação, para uma abordagem mais integrada e centrada no aluno.

Nesse contexto, a experiência prévia com os módulos pedagógicos no Colégio de Aplicação João XXIII constitui uma referência concreta e significativa para a construção do novo arranjo curricular previsto pela Lei nº 13.415/2017. Ao propor uma organização mais flexível, integrada e voltada à interdisciplinaridade, os módulos anteciparam elementos centrais da atual proposta dos itinerários formativos, como a valorização da escolha do estudante, a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e a adaptação da carga horária para viabilizar percursos diversificados de aprendizagem. Essa prática, descrita inicialmente pelo gestor G1, é aprofundada pelo professor P1, que detalha como os departamentos foram mobilizados para criar os módulos, muitos deles interdisciplinares, e como esses espaços possibilitaram vivências formativas significativas para os estudantes. A seguir, P1 relata com precisão a estrutura organizacional adotada, os critérios de escolha dos alunos e os temas abordados, evidenciando a proximidade conceitual e metodológica entre os módulos e os atuais itinerários formativos.

[...] foram solicitados aos departamentos a criação de módulos e módulos interdisciplinares. As matérias tinham que sofrer uma redução da sua carga horária. Nós, naquela época, tínhamos, eu acho que,

cinco ou seis aulas por cada manhã, e essas aulas tinham que ser reduzidas a quatro aulas na parte da manhã. E esses dois horários ficaram para os módulos. O que seriam esses módulos? O aluno teria que escolher, por ano, fazer pelo menos três módulos de um trimestre, de duração de um trimestre, ou um módulo de duração de dois trimestres e um módulo de um trimestre. Ele tinha que fazer módulo o ano inteiro, ou um módulo. Tinha módulo que tinha duração de três trimestres, o módulo durava um ano inteiro. Então, os departamentos ofereceram uma quantidade muito grande de módulos, e vários deles foram módulos interdisciplinares. Eu tive a oportunidade de participar de um módulo que o departamento ofereceu, em conjunto com o departamento de ciências humanas e matemática, que envolvia o tema água. Esse módulo, naquela época, achou-se um nome para ele: "Água, Fonte da Vida". Aí tinha lá eu, professor de Química, tinha uma professora de Biologia, acho que eram duas: uma professora de Biologia do Ensino Médio, que trabalhava doenças veiculadas pela água, e uma professora de Ciências do Ensino Fundamental. Ela trabalhava eutrofização, eu trabalhava propriedades químicas da água, a professora de geografia falava de bacias hidrográficas, rios, lagos, e tinha uma professora de matemática também. Então, foi um módulo muito amplo. Tivemos outros módulos; o próprio G1 ofereceu também módulos de prática de química. O aluno ficava o módulo inteiro fazendo sempre atividades de laboratório. O professor de biologia ofereceu um módulo de microscopia. Esses módulos foram tão significativos, que várias pessoas quiseram fazer licenciatura por causa desses módulos.(P1)

Contudo, apesar da relevância desse modelo como inspiração para os atuais itinerários formativos, os depoimentos também apontam desafios persistentes no processo de implementação da nova proposta curricular. Um dos principais obstáculos mencionados refere-se à maturidade dos estudantes no momento da escolha do itinerário. Segundo P1, ainda que os professores se empenhem em contextualizar os objetos de aprendizagem e aproximá-los da realidade juvenil, os alunos que ingressam no Ensino Médio, geralmente com idades entre 14 e 16 anos, ainda não demonstram segurança e clareza suficientes para tomar decisões tão significativas sobre sua trajetória escolar e futura, com expõe a fala seguir.

[...] nem todos escolheram por uma opção pessoal. Escolheram porque em uma sala tinham mais amigos do que na outra. Muitos alunos, inclusive repetentes, escolheram Ciências Humanas, porque acharam que as outras disciplinas naquela turma seria assim... uma forma mais fácil de ser aprovado nas outras matérias (P1).

É possível notar a partir desse processo de decisão do estudante um contexto de contrariedades, uma vez que, o discurso governamental veiculado sobre a escolha do estudante em relação aos itinerários formativos no Ensino Médio, no âmbito da Lei 13.415/2017 e da BNCC, é de flexibilidade e autonomia, mas a realidade da implementação revela diversas implicações e

tensões nesse sentido (Branco; Zanatta, 2021). Santos, Cavalcante e Melo (2022) reconhecem que o discurso das propagandas e da mídia para adesão aos Itinerários Formativos coloca o aluno como responsável pela decisão de seu futuro. Nesse sentido, a partir da fala de P1 reconhecemos essas tensões nas escolhas dos estudantes entre as áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza que vão além do conhecimento a ser estudado.

De modo que, verifico que a implementação dos itinerários formativos não considera adequadamente as necessidades das escolas, professores e discentes, causando dificuldades devido à ausência de planejamento, recursos e orientação adequados (Freitas; Romeu; Barroso, 2024). Além disso, pesquisas recentes confirmam as dificuldades dos estudantes na escolha dos itinerários, e quem em geral acabam decidindo com base na familiaridade com os colegas, ou na presença de disciplinas consideradas “fáceis” como Educação Física, e não através de uma decisão pensada a partir de suas afinidades com a área de interesse e perspectivas futuras (Jacomini, 2022), o que confirma a fala de P1.

Entretanto, o contexto singular do CAp. João XXIII que conta com a atuação conjunta entre gestão, equipe pedagógica e o Núcleo de Apoio Escolar, evidencia o compromisso institucional com uma orientação qualificada, que reconhece essas dificuldades enfrentadas pelos estudantes e busca orientá-los. Tal comprometimento não se limita à esfera do acompanhamento individual, mas se concretiza também na elaboração de documentos institucionais que formalizam e sistematizam as diretrizes adotadas pelo Colégio diante da Reforma do Ensino Médio, conferindo transparência ao processo e democratizando-o.

Assim, a proposta de reorganização curricular descrita por G2 ganha forma no documento produzido para a implementação da Lei nº 13.415/2017, conforme apresentado na figura 1, marco que oficializa a adesão da escola à nova estrutura curricular e reafirma sua preocupação com a legalidade, a escuta da comunidade escolar e a viabilidade pedagógica da proposta. A partir desse documento, o Colégio inicia a sistematização dos itinerários formativos e dos componentes curriculares que os integram.

Figura 3 – Apresentação do documento de Implementação da Lei 13.415/2017 Itinerários Formativos 2023 Ensino Médio – Cap. João XXIII/UFJF.

**1 REFORMA DO ENSINO MÉDIO – Cap. João XXIII/UFJF**

A Lei 13415/2017, a Reforma do Ensino Médio prevê o aumento gradativo do número de horas para o Ensino Médio, devendo cumprir, num primeiro momento, 1000 (mil) horas anuais (já cumpridos pelo Cap. João XXIII/UFJF), a adequação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos, que devem ser ofertados segundo diversos arranjos e de acordo com a possibilidade das escolas, para prever a escolha dos estudantes.

**Optamos em ofertar 3 Itinerários formativos a saber:**

1 Ciências Humanas e sociais e Linguagens  
 2 Ciências Naturais e Linguagens  
 3 Matemática e Linguagens

- Mantivemos a carga horária de todas as disciplinas, contudo, elas foram adequadas para que estejam afinadas, em diálogo, interface e/ou com ênfase nas áreas dos itinerários, causando menos impacto no acesso aos conteúdos pelas/pelos estudantes;

- Estudantes dos 1ºanos e que irão para o 2º ano do médio iniciarão 2023 já nos itinerários: as Turmas 2A, 2B e 2C deixam de existir e as/os estudantes farão a opção pelos Itinerários 1, 2 ou 3;

- Alunos dos 9º anos e que irão para os 1º anos do médio terão cerca de um mês de aula com os conteúdos e apresentação das disciplinas para escolha dos itinerários;

- **Pedimos a atenção das/dos estudantes para a escola dos itinerários.** Não será permitido mudar de itinerário sem justificativas, haverá severas limitações, já que a mudança acarreta prejuízo para o próprio estudante e para a organização da escola. Qualquer pedido nesse sentido será avaliado pelo Conselho de classe e pela Coordenação de segmento. Pense na(s) área(s) que você tem mais afinidade e interesse e que pretende continuar com os estudos. Isso nesse momento é mais importante que o grupo de colegas que você tem mais afinidade, por exemplo. Você poderá conviver com eles em outros momentos e espaços da escola. Caso tenha dúvidas, consulte as ementas, pesquise, converse com seus professores e com suas professoras, com a coordenação, com o Núcleo de Atendimento Escolar, estamos aqui para te ajudar a fazer a melhor escolha!

A seguir, a apresentação da proposta dos itinerários. Todas as ementas das disciplinas estão disponíveis para consulta das/dos estudantes

Fonte: (UFJF, 2023, p. 2)

Com base no documento institucional do Colégio de Aplicação João XXIII, observa-se que a implementação da Reforma do Ensino Médio, conforme instituída pela Lei nº 13.415/2017, orienta diretamente a reestruturação curricular do segmento na escola. Essa legislação prevê, entre outras diretrizes, o aumento progressivo da carga horária anual do Ensino Médio. Nesse aspecto, é importante destacar que o Cap. João XXIII já se encontrava, anteriormente, em

conformidade com essa exigência, cumprindo uma carga horária anual superior ao mínimo estabelecido pela Lei 13.415/2017.

Tal adequação prévia evidencia o compromisso histórico da instituição com uma formação mais ampla e consistente. No entanto, a ampliação da carga horária prevista pela legislação ainda impõe desafios concretos à gestão escolar, especialmente no que se refere à infraestrutura e à ampliação do corpo docente. Essa realidade é explicitada na fala da gestora G2, que comenta os impactos práticos da nova legislação sobre a organização interna da escola.

Então, a Lei nº 13.415, de 2017, que trata da reforma do ensino médio, prevê o aumento gradativo do número de horas, devendo cumprir, no primeiro momento, mil horas anuais. Nós já cumpríamos isso no ensino médio. Nós cumprimos cerca de 1.050 horas por ano. Mesmo antes da reforma, nós já tínhamos uma carga horária bem elevada. O mínimo obrigatório era 800, e a reforma do ensino médio prevê o aumento para mil, podendo chegar a 1.400 horas. Se isso for mantido, nós teremos que fazer essas adequações para 1.400 horas, sem ter uma infraestrutura, sem ter aumento do número de professores, porque isso impacta no número de professores e, obviamente, o tempo que ficam aqui. (G2)

A fala da gestora, ao evidenciar os impactos da ampliação da carga horária sobre a dinâmica escolar, dialoga diretamente com os desafios apontados por estudiosos da área (Branco; Zanatta, 2021; Jacomini, 2022; Silva; Pascalli; Spessato, 2023; Freitas; Romeu; Barroso, 2024). A alteração da carga horária, uma das primeiras e mais significativas mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio, impacta a implementação do currículo nas escolas de diversas formas, gerando múltiplos desafios e consequências para estudantes e profissionais da Educação (Lima; Gomes, 2022; Santos; Silva, 2022; Silva; Pascalli; Spessato, 2023). Um desses desafios é que, o aumento da carga horária sem a devida ampliação da estrutura física das escolas e do número de profissionais pode levar à precarização do ensino, uma vez que as escolas, em geral, não possuem espaço físico suficiente para acomodar a expansão presencial (Lima; Gomes, 2022; Jacomini, 2022).

Além dos desafios estruturais e administrativos, a implementação da Reforma do Ensino Médio impõe modificações significativas de natureza pedagógica, com impactos diretos sobre a composição da matriz curricular. Nesse sentido, cabe destacar que, pela Lei nº 13.415/2017, embora a carga horária geral aumente, disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática são as

únicas obrigatórias nos três anos. Outras disciplinas, como Artes, Filosofia, Sociologia, História e Educação Física, sofreram redução de carga horária e perda de estabilidade na matriz curricular, sendo muitas vezes relegadas aos itinerários (Teixeira, 2018; Lima; Gomes, 2022).

Tais alterações na obrigatoriedade e distribuição das disciplinas refletem uma mudança de concepção sobre a formação no Ensino Médio, cuja consequência direta seria a fragmentação do currículo e a fragilização de uma formação geral e integral. Essa proposta de reorganização do currículo leva à redução dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos, tornando a formação mais superficial e comprometendo a apropriação de conceitos e a construção do conhecimento (Moreira, 2007, 2008; Young, 2013; Costa; Lopes, 2022). Na visão de Teixeira (2018, p. 32) “os itinerários formativos são atalhos precários para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que distanciam ainda mais o jovem das escolas públicas e, caso queiram, de um ensino superior em uma universidade de qualidade.”.

Diante desse cenário de críticas à fragmentação curricular e ao esvaziamento formativo promovido por muitos itinerários implementados no país, a proposta do Colégio de Aplicação João XXIII busca se contrapor a essa lógica ao estruturar itinerários que valorizem o amplo acesso aos conhecimentos de todas as áreas, a partir da articulação entre os saberes através da interdisciplinaridade e a integralidade da formação de modo que favoreçam o prosseguimento dos estudos (UFJF, 2024).

A fala de G2 exemplifica como essa organização tem sido concebida na prática institucional, com a manutenção das disciplinas do núcleo comum e a adequação dos componentes curriculares às áreas de aprofundamento, de forma a favorecer conexões significativas entre os campos do conhecimento e respeitar os perfis formativos escolhidos pelos estudantes.

Como os itinerários vão funcionar? Todos terão as disciplinas do tronco comum: Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, com o mesmo número de horas semanais e anuais.[...]No itinerário de Ciências Humanas e Sociais e Linguagens, os estudantes terão disciplinas de aprofundamento como Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Artes e Educação Física, além de escolherem uma língua adicional, Francês ou Espanhol.[...] O que diferencia dos itinerários é o perfil das disciplinas. Por exemplo, no itinerário de Ciências Humanas, Sociologia será ofertada com foco aprofundado na área. Já no itinerário de Ciências Naturais, essa disciplina dialogará com a Biologia, com o

componente intitulado Sociedade, Sociologia e Meio Ambiente, abordando temas como corpo e meio ambiente.[...] Esse diálogo interdisciplinar também se estende a outras áreas: Biologia se torna Biodiversidade e Sociedade, física vira Física e Sociedade e Química é integrada ao componente Física e Química Prática. A Matemática se adapta ao contexto com a disciplina Estatística Aplicada às Ciências Humanas.[...] O itinerário 2, de Ciências Naturais e Linguagens, segue a mesma lógica, mantendo o tronco comum e articulando os componentes às áreas específicas por meio de abordagens contextualizadas[...] Então, assim, do ponto de vista do conteúdo, não vai ter tantos prejuízos para vocês. (G2)

A fala de G2 evidencia uma proposta curricular que busca articular o aprofundamento das áreas de conhecimento com a construção de itinerários formativos interdisciplinares, organizados de forma a dialogar com as demandas da comunidade escolar e com as exigências legais da Reforma do Ensino Médio e a filosofia de educacional do CAp. João XXIII.

Diferentemente do que se observa em grande parte das redes públicas de ensino, nas quais a implementação da reforma tem resultado em um enfraquecimento da formação científica dos estudantes e na diluição dos saberes escolares (Alparone; Franzi; Fiorotti, 2022; Jacomini, 2022; Silva; Pascalli; Spessato, 2023). O Colégio de Aplicação João XXIII se esforça para construir uma alternativa que preserve a integralidade da formação e favoreça a apropriação crítica e sistemática dos conhecimentos.

Ao contextualizar as disciplinas eletivas e componentes curriculares específicos de cada itinerário, buscando conexões entre áreas como sociologia, biologia, química e matemática, a proposta apresentada por G2 revela uma intenção de promover a articulação entre saberes e garantir o prosseguimento dos estudos, especialmente em relação ao conteúdo programático do PISM, que ocupa lugar central nas expectativas da comunidade escolar, como já mencionado.

Essa proposta, embora não esteja isenta de desafios, representa uma tentativa concreta de responder as normativas oficiais acerca da organização curricular do Ensino Médio. A BNCC, a Lei 13.415/2017 e todas as atualizações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (LDB) para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 2017a; Brasil, 2017b; Brasil, 2018a; Brasil, 2018b), de maneira crítica e situada, superando a simples adequação normativa e avançando em direção a uma formação que concilie a

preparação acadêmica com a formação cidadã e emancipatória (Lopes; Macedo, 2021; Dias, 2021).

Assim, essa organização apresentada por G2 revela um esforço institucional do CAp. João XXIII em adaptar-se à nova legislação sem desfigurar os princípios que historicamente norteiam sua filosofia educacional, cujos princípios, incluem a valorização do conhecimento como direito social, a integração entre áreas, o trabalho interdisciplinar, o papel formativo do professor e o compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas singularidades (UFJF, 2024).

Essa base orientadora ultrapassa a dimensão normativa dos documentos, ganhando concretude nas práticas cotidianas da escola e nas percepções dos professores. As falas dos docentes P1 e P2 ilustram como a implementação dos itinerários formativos foi conduzida com o objetivo de preservar a carga horária e os conteúdos essenciais das disciplinas do currículo anterior, evitando perdas significativas no processo formativo.

Eu acho que as escolas que estão seguindo essa reforma do ensino médio à risca, a perda é muito grande. No caso do João XXIII, a perda é mínima, porque como a carga horária permaneceu a mesma, né? E não houve grandes mudanças no programa [...] Em termos do conteúdo de química, praticamente eu estou dando a mesma coisa para os três itinerários [...] não houve nem ganho nem perda, porque a gente firmou um compromisso de manter a carga horária para todos, para não ter prejuízo para ninguém. [...] Nem prejuízo para os professores, nem prejuízo para os alunos. Como eu te falei, há uma resistência muito grande com a reforma, então a escola, vamos dizer assim, tentou amarrar o máximo possível das características do modelo anterior, né? (P1)

Nessa perspectiva, P2 pontua:

A proposta foi não mexer na quantidade de aulas que tinha em cada turma. Então, antigamente, o 2A, 2B e o 2C tinham quatro aulas semanais de Química, sendo uma prática. E aí na proposta nova, o itinerário 1, 2 e 3 tem quatro aulas de Química, sendo uma delas prática.

P2 confirma a permanência da estrutura curricular apontada por P1, especialmente no que se refere à carga horária das disciplinas.:

[...] permanece o total de aulas, só que a forma que você vai desenvolver os conteúdos, você que vai resolver. Aí cada professor pensou de uma forma diferente o que ia fazer. Aí a única coisa que está igual para todo mundo é a quantidade de aula que cada um tem na turma.

Nesse novo formato curricular, as disciplinas foram adequadas para que fossem trabalhadas de forma contextualizada com as áreas de aprofundamento em cada itinerário formativo. Nesse contexto, foram pensados três itinerários formativos para cada ano do EM, a saber: Itinerário 1 - Ciências Humanas e sociais e Linguagens; Itinerário 2 – Ciências Naturais e Linguagens; Itinerário 3 – Matemática e Linguagens. Vale destacar que Linguagens é comum a todos os itinerários formativos.

As turmas de primeiros e segundos anos do EM identificadas como 1A, 1B, 1C, 2A, 2B e 2C, passaram a ser denominadas pelos respectivos itinerários: Itinerário 1, Itinerário 2 e Itinerário 3. Sendo cada itinerário construído e pensado para ser desenvolvido de acordo com a faixa etária dos alunos em cada etapa do EM, conforme mostram as figuras 2 e 3.

Figura 4 - Organização curricular do Itinerário 2 para área de Ciências Naturais e Linguagens ofertado aos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio do CAP. João XXIII

<b>Itinerário 2: Ciências Naturais e Linguagens - 1º Anos</b>		
<b>Disciplinas do Tronco Comum</b> <u>Total: 270 horas</u>		
Língua Portuguesa	4 aulas semanais	120 horas anuais
Matemática	3 aulas semanais	90 horas anuais
Língua Inglesa	2 aulas semanais	60 horas anuais
<b>Aprofundamento na(s) área(s) do Itinerário- Disciplinas Especializadas (Ciências Naturais)</b> <u>270 horas/9 aulas de Ciências Naturais</u>		
Biologia em interface com Ciências Naturais	3 aulas semanais	90 horas anuais
Física em interface com Ciências Naturais e Linguagens	3 aulas semanais	90 horas anuais
Química: uma ciência com aplicações diversas	3 aulas semanais	90 horas anuais
<b>Aprofundamento na(s) área(s) do Itinerário- Disciplinas Especializadas (Linguagens)</b> <u>60 horas/2 aulas de Linguagens</u>		
Artes Visuais e Música	1 aula semanal	30 horas anuais
Educação Física	1 aula semanal	30 horas anuais
<b>Aprofundamento na(s) área(s) do Itinerário- Disciplina Eletiva (Linguagens)</b> <u>60 horas/2 aulas de Linguagens</u>		
Língua Francesa ou Língua Espanhola	2 aulas semanais	60 horas anuais
<b>Disciplinas Contextualizadas – em interface com as especializadas</b> <u>390 horas/13 aulas</u>		
Filosofia	2 aulas semanais	60 horas anuais
Geografia aplicada às Ciências Naturais	3 aulas semanais	90 horas anuais
História	3 aulas semanais	90 horas anuais
Sociologia: Desnaturalizando	2 aulas semanais	60 horas anuais
Desenho Geométrico aplicado às Ciências Naturais	2 aulas semanais	60 horas anuais
Matemática aplicada às Ciências Naturais	1 aula semanal	30 horas anuais
Total: 1050 horas		

Fonte: (UFJF, 2023, p.5)

Figura 5- Organização curricular do Itinerário 2 para área de Ciências Naturais e Linguagens ofertado aos estudantes do segundo ano do Ensino Médio do CAP. João XXIII

### Itinerário 2: Ciências Naturais e Linguagens - 2º anos

Disciplinas do Tronco Comum <u>Total: 240 horas</u>		
Língua Portuguesa	3 aulas semanais	90 horas anuais
Matemática nas ciências	3 aulas semanais	90 horas anuais
Língua Inglesa	2 aulas semanais	60 horas anuais

Aprofundamento na(s) área(s) do Itinerário- Disciplinas Especializadas (Ciências Naturais) <u>330 horas/11 aulas de Ciências Naturais</u>		
Seres vivos e ambiente (Biologia)	4 aulas semanais	120 horas anuais
Física e seus conceitos	3 aulas semanais	90 horas anuais
Química	3 aulas semanais	90 horas anuais
Física/Química Prática	1 aula semanal	30 horas anuais

Aprofundamento na(s) área(s) do Itinerário- Disciplinas Especializadas (Linguagens) <u>60 horas/2 aulas de Linguagens</u>		
Artes Visuais	1 aula semanal	30 horas anuais
Educação Física	1 aula semanal	30 horas anuais

Aprofundamento na(s) área(s) do Itinerário- Disciplinas Eletiva (Linguagens) <u>60 horas/2 aulas de Linguagens</u>		
Língua Francesa ou Língua Espanhola	2 aulas semanais	60 horas anuais

Disciplinas Contextualizadas – em interface com as especializadas <u>360 horas/12 aulas</u>		
Filosofia	2 aulas semanais	60 horas anuais
Geografia aplicada às Ciências Naturais	3 aulas semanais	90 horas anuais
História	3 aulas semanais	90 horas anuais
Sociedades, Sociologia e Meio ambientes	2 aulas semanais	60 horas anuais
Português e Matemática aplicada às Ciências Naturais	2 aulas semanais	60 horas anuais

Total: 1050 horas

Fonte: (UFJF, 2023, p.9)

A organização dos Itinerários 2 de Ciências Naturais e Linguagens no Colégio de Aplicação João XXIII, voltados para os primeiros e segundos anos do Ensino Médio, reflete um esforço de articulação entre as diretrizes legais vigentes, como a Lei nº 13.415/2017, a BNCC, a DCNEM, a LDB e as especificidades institucionais, especialmente no que se refere à preparação para o PISM da UFJF. Diferente do modelo tradicional disciplinar, esse itinerário busca integrar os conhecimentos das áreas de Ciências da Natureza e Linguagens em componentes curriculares interdisciplinares e contextualizados, sem comprometer a carga horária e os saberes das disciplinas centrais como Química, Física, Biologia e Matemática. A explicação de P1 abaixo, tem a finalidade de mostrar a organização da implementação na prática do componente curricular química nos Itinerários formativos criados pelo CAp. João XXIII:

Tá, olha esse aqui. Ciências naturais. Tá vendo que química tá aqui em cima, no aprofundamento na área do itinerário? Tá, e abaixo lá agora. Ó, disciplinas contextualizadas: filosofia, geografia, história, sociologia, desenho geométrico e matemática. Aí, essas disciplinas que estão de verdinho aqui, disciplinas contextualizadas, vão ter que criar um currículo e montar, pensar em aulas que podem dialogar, em algum momento, com o itinerário que elas estão inseridas, que é o Naturais. Então, química está lá em cima. Então, para o itinerário de humanas...Eu tive que mudar o currículo da disciplina, pensar num currículo diferente para tentar contextualizar com o itinerário de ciências humanas. Uma segunda disciplina, eu tive que pensar na química para o itinerário de ciências naturais. [...]Então, eu, química, só precisaria montar dois currículos diferentes. Um para a disciplina de química voltada ao itinerário 1, que seria a disciplina química com interface a Ciências Humanas, Sociais e Linguagens, que é esse o nome que ficou da disciplina. E química é química. É voltado a Ciências Naturais, Matemática e Linguagens. Poderia ser uma disciplina só, porque eu não precisava mudar minha aula do itinerário 2 para o itinerário 3, já que ela não precisa ser contextualizada com essas áreas, se o professor quiser. Mas se o professor quisesse mudar, poderia também. Se quisesse contextualizar dentro da área, poderia também. (P2)

Essa perspectiva dialógica aponta para uma prática pedagógica que valoriza a interdisciplinaridade e prepara o terreno para outras propostas integradas. Nesse contexto, é importante destacar que, além das disciplinas comuns, cada Itinerário passa a oferecer disciplinas que lhes são próprias, indicadas como de aprofundamento denominadas disciplinas especializadas e disciplinas contextualizadas, que não pertencem diretamente à área do itinerário,

mas que devem ser desenvolvidas em articulação com as disciplinas especializadas, como podemos verificar nas figuras 2 e 3.

A proposta interdisciplinar dos Itinerários 2 de Ciências Naturais e Linguagens encontra respaldo não apenas nos documentos normativos que orientam o currículo como a BNCC, que propõe a articulação entre diferentes áreas do conhecimento para promover aprendizagens essenciais (Brasil, 2018), mas também na prática concreta dos professores que consideram também, outros referenciais para a organização do currículo do CAp. João XXIII e no planejamento de suas aulas.

Nesse contexto, P2 relata uma experiência significativa ao desenvolver, em parceria com a professora de Sociologia, um projeto que integrou saberes químicos e sociológicos em torno da temática das tatuagens.

eu desenvolvi um trabalho meio grande com eles e aí foi um trabalho interdisciplinar com a sociologia, que eles trabalharam tribos e tatuagens, e eu quis inserir a química da tatuagem pros meninos. Então passei um trabalho e montei esse trabalho junto com a professora. E aí, conversando com a professora de sociologia, a gente conseguiu montar uma proposta, que foi pensar diferentes culturas, diferentes tribos e como a tatuagem está inserida naquilo, o que a tatuagem representa. Dependendo das tribos que tem ali, dos grupos, a gente trouxe perguntas para os meninos. (P2)

Essa experiência evidencia o esforço docente em romper com a lógica fragmentada de ensino, promovendo a integração de saberes de forma contextualizada e socialmente significativa. Tal abordagem vai ao encontro das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que, em consonância com a BNCC, determinam que os Itinerários Formativos devem promover a integração curricular, com ênfase em práticas pedagógicas que valorizem a interdisciplinaridade, a contextualização e a articulação com temas contemporâneos relevantes para a vida dos estudantes (Brasil, 2018).

Ao propor uma atividade que relaciona conhecimentos químicos com questões culturais, sociais e identitárias, como a simbologia das tatuagens em diferentes contextos sociais, o professor mobiliza conteúdos e metodologias que favorecem tanto o domínio de princípios científicos quanto o reconhecimento das formas contemporâneas de linguagem e das múltiplas realidades socioculturais (Brasil, 2018). Essa proposta concretiza o que prescreve a DCNEM ao defender arranjos curriculares que considerem atividades teóricas e práticas integradas a temas transversais, como diversidade cultural, saúde, ciência e tecnologia

(Brasil, 2018). A seguir, P2 narra mais uma ação que exemplifica como explorou o desenvolvimento dos saberes químicos nessa proposta pedagógica.

Por exemplo, no presídio. Qual que é a representação, qual a importância que a tatuagem tem no presídio? Quais significados a tatuagem tem? E aí, como é presídio, eles não têm acesso a materiais, equipamentos, mas eles se tatuam lá. Então, eu trouxe perguntas como: quais são as cores, quais componentes que têm nessas tintas? o que são metais pesados? (P2)

A experiência pedagógica narrada por P2, ao abordar a química das tatuagens em contextos sociais diversos como o sistema prisional, expressa uma prática docente atenta à formação crítica e contextualizada dos estudantes, mobilizando os conhecimentos químicos para compreender dimensões culturais, sociais e éticas da realidade contemporânea (Brasil, 2018). Ao propor atividades que articulam saberes científicos a temas socialmente sensíveis, o docente contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades que dialogam com as orientações da BNCC para a área de Ciências da Natureza, tais como a habilidade descrita a seguir derivada da Competência Específica 1:

Habilidade (EM13CNT104) avaliar potenciais prejuízos de diferentes materiais e produtos à saúde e ao ambiente, considerando sua composição, toxicidade e reatividade, como também o nível de exposição a eles, posicionando-se criticamente e propondo soluções individuais e/ou coletivas para o uso adequado desses materiais e produtos. (Brasil, 2018, p. 542).

E a Competência Específica 2, que “busca fundamentar decisões éticas e responsáveis” (Brasil, 2018, p.542) por meio do desenvolvimento das seguintes habilidades.

(EM13CNT201) Analisar e utilizar modelos científicos, propostos em diferentes épocas e culturas para avaliar distintas explicações sobre o surgimento e a evolução da Vida, da Terra e do Universo.

(EM13CNT207) Identificar e analisar vulnerabilidades vinculadas aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando as dimensões física, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar (Brasil, 2018, p. 543)

Nesse sentido, a prática relatada representa um esforço ativo de ressignificação curricular dentro do arranjo dos itinerários, aonde a construção do conhecimento é concebida não apenas como acúmulo de conteúdos, mas como um processo de ressignificação socialmente ancorado, no qual os saberes

escolares são reconhecidos como patrimônio coletivo e direito de todos os estudantes (Moreira,2008; 2011; 2012; Moreira e Candau (2007); Gabriel (2013, 2015,2016) Young (2007, 2011, 2013); Brasil, 2017a; Brasil, 2017b; Brasil, 2018a; Brasil; 2018b; UFJF, 2024).

O trabalho interdisciplinar descrito por P2 emerge como estratégia estruturante para garantir a equidade nas aprendizagens, ao mesmo tempo em que conduz os estudantes a patamares significativos de desempenho, respeitando suas trajetórias e potencialidades e promovendo condições reais de superação de obstáculos escolares e sociais (Brasil, 2017a; Brasil, 2017b; Brasil, 2018a; Brasil; 2018b; UFJF, 2024).

Nesse movimento, o currículo assume um caráter integrado, superando a fragmentação disciplinar e organizando os conteúdos em torno de sua relevância formativa e humana. Os métodos pedagógicos, portanto, se subordinam à intencionalidade do ensino e não à lógica da informação descontextualizada, exigindo práticas que favoreçam a mediação crítica do professor, compreendido não só como transmissor de conhecimentos sistematizados, mas como agente formador, capaz de estabelecer pontes entre o saber científico e as vivências sociais dos alunos (Brasil, 2017; Brasil, 2017; Brasil, 2018; Brasil; 2018; UFJF, 2024).

Nesse sentido, P2 apresenta uma outra possível integração entre a Química e a Geografia para o itinerário do segundo ano do Ensino Médio:

Por exemplo, solos. Eles trabalham solos e vegetação em geografia, no 2º ano, aí eu posso trazer por exemplo na parte de orgânica, trabalhar um pouco a questão de agrotóxico, que é uma coisa também, que o professor de geografia trabalha no 2º ano. Mas, eu posso trazer assim olha: “os agrotóxicos têm os compostos orgânicos...” e aí trabalhar isso ali, meio que interdisciplinar com os conteúdos que o professor das Humanas já trabalha. (P2)

A articulação entre os conteúdos de Química e outras disciplinas, como evidenciado na proposta de P2 ao integrar conceitos de compostos orgânicos à discussão sobre agrotóxicos trabalhada em Geografia, demonstra o esforço docente em promover conexões interdisciplinares a partir de temas socialmente relevantes.

Contudo, tais iniciativas não se desenvolvem isoladamente da lógica de organização curricular adotada no colégio, como pode ser observado na figura 3. Vale ressaltar que, além da orientação da BNCC, os Itinerários Formativos

também são fortemente influenciados por avaliações externas, pelo ENEM e especialmente o PISM da UFJF, cujos editais funcionam como guias de conteúdos a serem desenvolvidos em cada série do Ensino Médio.

Nesse cenário, observa-se que o PISM ocupa uma posição central na dinâmica curricular, como apontado por P2 ao relatar a adequação dos conteúdos de cada ano letivo às etapas correspondentes do processo seletivo. Essa centralidade é ainda mais evidente na fala de P1, que reconhece a existência de um acordo informal entre os docentes em torno da preparação dos estudantes para o exame, fazendo com que o programa do PISM se torne, de fato, a principal referência para o planejamento das aulas, ainda que exista espaço, em determinadas práticas, para aproximações com temas e objetivos propostos pela BNCC. Haja vista os trechos a seguir, que demonstram as perspectivas de P2 e P1

[...] a gente tem o PISM aqui da UFJF, os conteúdos que vão ser ministrados no 1º ano, são os conteúdos que caem no PISM I, os conteúdos que vão ser ministrados no do 2º ano são os conteúdos que caem no PISM II. Isso é uma recomendação que os professores do EM fazem, e o professor segue isso ou não. Mas, a forma que o professor vai desenvolver isso, como vai ser, a ordem que vai ser seguida, isso daí cada professor que decide. Eles sempre deixaram muito aberto para mim. (P2)

Olha, para ser sincero, eu me guio mais pelo programa do PISM do que pela própria BNCC, porque, assim, não é uma coisa também imposta, não. É um acordo que a gente faz, que já existe, acho que sempre existiu na escola, de facilitar aos alunos que passam pela escola o ingresso na universidade. Então, hoje, por exemplo, de manhã, eu preparando o material aqui para a semana que vem, eu peguei o programa do PISM e olhei. Então, o programa do PISM agora do primeiro ano, ele sofreu alguma alteração, mas eu sempre me lembro o seguinte: que eu tenho que fazer seguindo o programa do PISM. Eu raramente pego a BNCC para fazer algum tipo de leitura, porque a cobrança nossa mesmo, interna, individual de cada um, é seguir o programa do PISM. É lógico que tem muitas coisas que a gente pode pegar do programa do PISM e caminhar para o sentido da BNCC, tipo questões de meio ambiente, né, de associar conhecimentos químicos à vida dos alunos. Um exemplo disso é quando eu falo de segurança de laboratório, todo início de ano eu falo, né, porque a gente dá aula prática, e eu tento sempre levar essa questão de segurança, de manipulação de produtos químicos para a segurança dos materiais que as pessoas têm em casa, né? Produtos de limpeza, que não pode misturar qualquer coisa, não podem misturar alguns produtos de limpeza com água sanitária, que libera gases tóxicos. A gente sempre puxa e faz essa associação. Mas, assim, eu raramente pego a BNCC e faço a leitura. A minha leitura mais mesmo é no próprio programa do PISM. (P1)

A fala de P1 revela, ainda que de forma indireta, um movimento significativo de articulação entre o conteúdo programático do PISM e os pressupostos formativos orientados pela BNCC e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Ao relatar que prioriza o programa do PISM no planejamento de suas aulas, mas que busca estratégias para associar esse conteúdo à realidade cotidiana dos estudantes, como no caso da discussão sobre produtos de limpeza e segurança em laboratório, o docente evidencia uma prática pedagógica que contribui, mesmo que de forma não sistematizada, para o desenvolvimento de competências gerais e específicas da área de Ciências da Natureza (Brasil, 2018).

A partir dessa lógica prática, nota-se que a escolha de P1 por seguir prioritariamente o conteúdo programático do PISM não exclui, necessariamente, a possibilidade de diálogo com as orientações formativas da BNCC. Ao contrário, ao mobilizar situações cotidianas, como a segurança no manuseio de produtos químicos domésticos, o professor promove, ainda que de maneira não explicitamente referenciada, o desenvolvimento de habilidades e competências previstas para a área de Ciências da Natureza. Essa articulação se torna mais evidente quando confrontamos a fala do docente com o que diz o documento que apresenta o conteúdo programático do PISM I (triênio 2022-2024)<sup>8</sup>, destinado ao primeiro ano do Ensino Médio, série que o professor leciona.

Pretende-se, com a relação de conteúdos da Química aqui apresentados, que o participante do Programa de Ingresso Seletivo Misto - PISM possa compreender, de uma forma ampla, a Química como ciência e a sua relação com a natureza. É também objetivo deste programa permitir a avaliação da capacidade de o candidato compreender os fenômenos químicos e físico-químicos das substâncias e sistemas de maneira geral e contextualizada. (UFJF, 2023, p.33, grifo nosso)

No texto da BNCC para o Ensino Médio, a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, que integra Biologia, Física e Química, propõe que os estudantes possam construir e utilizar conhecimentos específicos da área para argumentar, propor soluções e enfrentar desafios locais e ou globais, relativos às condições de vida e ao ambiente (Brasil, 2018). Isso demonstra uma visão aplicada da Química em contextos do mundo real. Nesse sentido, é possível

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www2.ufjf.br/copese/vestibular-pism-2/vestibular-pism-edicoes-antteriores/pism-2023/>. Acesso em 05 Jun. 2025.

identificar que os aspectos destacados na citação acima, pretendidos pelo PISM, convergem com as Competências Específicas 1, 2 e 3 da área de Ciências da Natureza na BNCC, as quais orientam que o ensino da ciência, em específico o ensino da química, deve possibilitar ao estudante o desenvolvimento da capacidade de:

1. Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e/ou global.
2. Construir e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar decisões éticas e responsáveis.
3. Analisar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). (Brasil, 2018, p. 539).

Ao estabelecer essa relação, observa-se que o planejamento docente, mesmo quando ancorado nos conteúdos do PISM, não se limita a uma reprodução automática de tópicos exigidos nos exames seletivos. Ao contrário, revela-se um espaço de elaboração pedagógica em que os professores, como no caso de P1, buscam formas de significar o conhecimento escolar por meio de exemplos do cotidiano, atribuindo-lhe funcionalidade e relevância social. Essa mediação favorece a aproximação entre as exigências do exame e os princípios formativos previstos na BNCC, promovendo uma prática que, ainda que não nomeie explicitamente as competências e habilidades da Base, contribui para sua realização concreta no chão da escola.

Trata-se, portanto de um movimento intencional do professor que, ao considerar a realidade de seus estudantes e os desafios contemporâneos, imprime à sua prática uma dimensão formativa mais ampla, que vai além da preparação para o ingresso na universidade, aproximando-se dos ideais de uma educação integrada, contextualizada e comprometida com a formação cidadã, o que atende não apenas o que preceitua os documentos normativos do currículo

escolar como cumpre o que é proposto pelo próprio CAp. João XXIII como objetivos de formação (UFJF, 2024).

A partir da fala de P1, percebe-se que o planejamento das aulas não se resume à preparação para o PISM, mas envolve um esforço deliberado de tornar os conteúdos mais próximos das vivências dos estudantes. Ao abordar, por exemplo, a manipulação segura de produtos químicos de uso doméstico, o professor ressignifica o conteúdo exigido no exame, promovendo sua ancoragem em situações concretas e socialmente relevantes (Young, 2013, 2014; Moreira, 2008; 2011; 2012).

Esse movimento não configura um rompimento radical com o currículo tradicional, mas evidencia uma prática que tensiona seus limites e abre espaço para sentidos outros, mais conectados ao cotidiano, aos objetivos de aprendizagem da instituição e à formação ética e à cidadania como previstos nos documentos oficiais (Brasil, 2017; Brasil, 2018; UFJF, 2024). Nesse gesto, o currículo prescrito é atravessado pela experiência e ganha mais consistência no que se refere os sentidos atribuídos ao conhecimento, como destacam Moreira (2010), Silva (2011), Lopes e Macedo (2010, 2011), Young (2011, 2013, 2014) e Sacristán (2013, 2017), ao afirmarem que o currículo se constitui no encontro entre discursos regulatórios e práticas significantes.

Nessa perspectiva, Paraíso (2023) destaca que no cotidiano das escolas, em relação aos currículos, quando os professores selecionam os saberes, as atividades, textos e escolhem os métodos que vão utilizar no processo de ensino, se promove a conexão de conhecimentos, culturas e linguagens. E com isso, produzem práticas e experiências de aprendizagem que possibilitam a comunicação ou o silenciamento das diferenças na sociedade (Paraíso, 2023).

A partir da execução dessas ações Paraíso (2023) afirma que o professor está também implementando políticas de currículo. As quais as denomina de micropolíticas de grande importância na produção de currículos múltiplos, plurais e menores, capazes de ressignificar contextos reais dos estudantes. Colocando-o verdadeiramente como protagonista do seu processo de formação e não apenas pela sua escolha acerca do Itinerário Formativo, como sugere a Lei a da Reforma do E.M. Ao participar ativamente desse processo de organização do currículo e sua implementação, o professor não só preserva o

acesso dos estudantes aos conhecimentos sistematizados como possibilita uma visão mais ampla e global sobre os saberes que este tem a aprender, tornando o processo de fato mais democrático.

A partir dessa perspectiva apresentada por Paraíso (2023), essa análise nos chama a uma compreensão mais atenta e contextualizada das práticas docentes, que não podem ser reduzidas a uma simples adesão ao currículo orientado por exames seletivos ou apenas ao que é prescrito pelas normatizações curriculares oficiais. O que emerge, na verdade, é uma negociação permanente entre as prescrições institucionais e a autonomia pedagógica dos professores. Assim, a argumentação de Paraíso (2023), nos leva a inferir que a equipe de gestão e de professores do CAp. João XXIII, está verdadeiramente “fazendo políticas de currículo” (p. 134) e não apenas cumprindo normatizações curriculares vazias de sentido para a comunidade escolar.

Nesse sentido, é fundamental compreender que a organização curricular não se limita a um arranjo técnico ou normativo, mas constitui, como aponta Kramer (2010), em uma aposta política e pedagógica que carrega consigo escolhas, renúncias e compromissos com o presente e com o futuro da Educação. A formulação de um currículo, sobretudo em contextos atravessados por reformas curriculares como as impostas pela Lei nº 13.415/2017, exige da escola a capacidade de propor alternativas que não apenas respondam às exigências legais, mas que também dialoguem com sua história, sua comunidade e seus projetos formativos.

Nesse horizonte, ganha destaque o modo como o CAp. João XXIII concebe e operacionaliza os Itinerários Formativos, promovendo articulações que não se encerram no cumprimento da norma, mas que buscam produzir sentidos mais amplos e consistentes para a experiência educativa de seus estudantes. Tornando o CAp. João XXIII um possível referência, para outras instituições de ensino básico, organizarem e implementarem seus currículos de forma a suprirem de fato as necessidade da comunidade escolar.

Como defendem Lopes e Macedo (2011), o currículo deve ser pensado como prática discursiva, permeada por disputas e interpretações locais que produzem sentidos diversos. No CAp. João XXIII, tal perspectiva se concretiza quando a estrutura curricular é pensada a partir dos contextos dos estudantes,

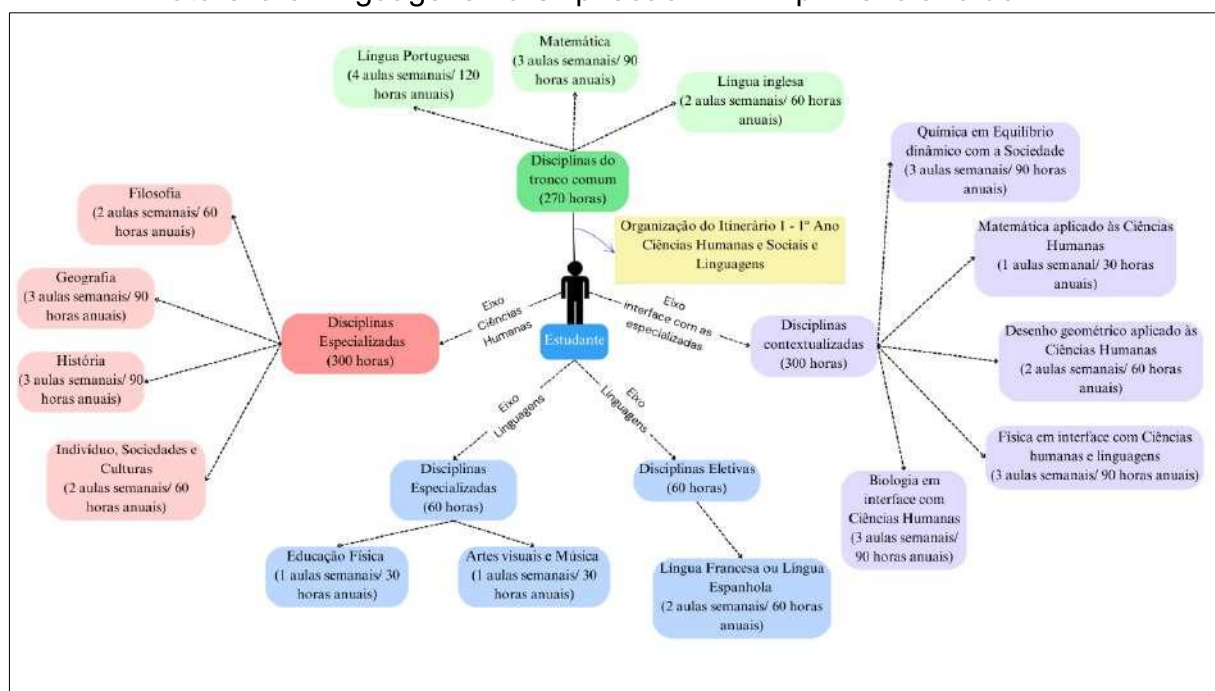
da Instituição de ensino e das potencialidades do corpo docente, dando margem à produção de currículos menores, plurais e significativos (Paraíso, 2023).

Por sua vez, a articulação entre os eixos das áreas de Ciências da Natureza e Linguagens se traduz na organização de disciplinas que não apenas compartilham objetivos de aprendizagem, mas dialogam epistemologicamente, permitindo práticas pedagógicas integradas e interdisciplinares. Conforme Sacristán (2017), essa integração curricular contribui para romper com a fragmentação dos saberes, favorecendo a construção de uma compreensão mais ampla e contextualizada da realidade. Essa proposta curricular também responde ao que Michael Young (2013, 2014) denomina como “acesso ao conhecimento poderoso”, ao garantir que os estudantes não apenas escolham percursos, mas tenham direito a conhecimentos estruturantes que lhes permitam interpretar e intervir criticamente no mundo.

Ao propor um desenho curricular próprio, o Colégio articula as diretrizes normativas à sua identidade formativa (Ministério da Educação, Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013), evidenciando um projeto que aposta na centralidade do estudante e na constituição de percursos formativos que dialogam com os desafios da contemporaneidade. As imagens que se seguem revelam, portanto, não apenas o cumprimento formal da legislação, mas um compromisso com uma concepção crítica de currículo, que considera o protagonismo juvenil como eixo estruturante e aposta na articulação entre saberes científicos, humanísticos e sociais.

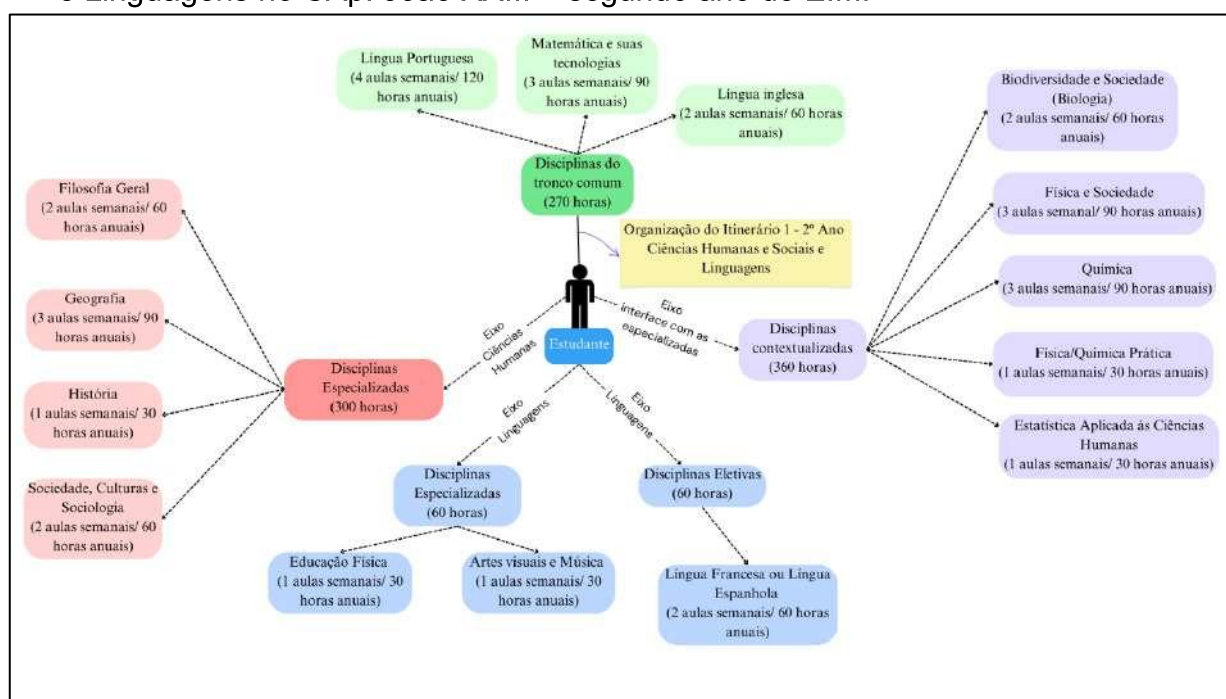
A análise do arranjo curricular desenvolvido pelo CAp. João XXIII para o Itinerário 2 – Ciências da Natureza e Linguagens, apresentado figuras 4 e 5 a seguir, permite compreender como a escola tem buscado tensionar os limites impostos pelas reformas educacionais contemporâneas, particularmente a Lei nº 13.415/2017. Em vez de simplesmente reproduzir as diretrizes regulatórias, a instituição se vale de sua autonomia pedagógica e de sua tradição como espaço de experimentação curricular para ressignificar as orientações normativas à luz de seu projeto educativo (Ministério da Educação, Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013).

Figura 6 - Dinâmica Curricular no Contexto do Itinerário 2 - Ciências da Natureza e Linguagens no CAP. João XXIII – primeiro ano do E.M.



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 7 - Dinâmica Curricular no Contexto do Itinerário 2 - Ciências da Natureza e Linguagens no CAP. João XXIII – segundo ano do E.M.



Fonte: Elaborado pela autora

As Figuras 4 e 5 ilustram a organização curricular dos Itinerários 2 – Ciências da Natureza e Linguagens, implementados no Ensino Médio no Colégio de Aplicação João XXIII. Essa organização reflete o compromisso da instituição

com a formação integral dos estudantes, articulando, de forma dinâmica, o núcleo comum obrigatório às disciplinas especializadas, eletivas e contextualizadas, conforme previsto na Lei nº 13.415/2017 e orientado pela Base Nacional Comum Curricular.

As estruturas apresentadas nas figuras 4 e 5 dão visibilidade ao protagonismo do educando não apenas na escolha do itinerário, mas também na vivência de um currículo que busca efetivar a centralidade do estudante no processo educativo, garantindo acesso ampliado e aprofundado aos conhecimentos, bem como os relacionamentos entre eles e com o mundo da vida cotidiana, no âmbito das disciplinas (Young, 2011) de maneira a promover paralelamente à formação integral e cidadã conforme preceituam a legislação do NEM e a proposta pedagógica do CAp. João XXIII (Brasil, 2017; UFJF, 2024).

Diante disso, recuperando o primeiro objetivo desta pesquisa, qual seja, *caracterizar a organização curricular do Ensino Médio no CAp. João XXIII para o componente curricular Química, a partir das orientações da BNCC*, observa-se que as práticas curriculares ali desenvolvidas operam em quatro níveis interdependentes: o primeiro eixo refere-se à consolidação de um tronco comum, que contempla as disciplinas obrigatórias previstas na Lei nº 13.415/2017: língua portuguesa e matemática, que devem ser ofertadas ao longo dos três anos do Ensino Médio, e a língua inglesa, obrigatória, com possibilidade de oferta de outras línguas estrangeiras de forma optativa, preferencialmente o espanhol (BRASIL, 2017; UFJF, 2023). As demais línguas estrangeiras ofertadas pelo colégio compõem o eixo III, vinculado ao aprofundamento na(s) área(s) do itinerário – Disciplina Eletiva (Linguagens), atendendo ao princípio da flexibilidade curricular preconizado pela lei do NEM (BRASIL, 2017; UFJF, 2023).

O segundo nível refere-se às disciplinas especializadas na área de Ciências da Natureza, que configuram o aprofundamento nos conhecimentos específicos do itinerário e incluem os componentes curriculares tradicionais da área (Química, Física e Biologia), ressignificados em função da proposta de formação integrada. Já o terceiro nível abrange as disciplinas especializadas na área de Linguagens, reforçando o caráter híbrido do itinerário analisado e possibilitando uma interlocução mais ampla entre campos do saber distintos, mas que dialogam com as práticas culturais e comunicacionais dos estudantes (UFJF, 2023).

Por fim, o quarto nível contempla as chamadas disciplinas contextualizadas, que consistem em componentes do currículo tradicional (filosofia, geografia, história, sociologia), bem como conteúdos específicos da matemática, como geometria e saberes matemáticos aplicados às Ciências Naturais, organizados de modo a estabelecer uma interlocução com as disciplinas especializadas por meio de projetos interdisciplinares (UFJF, 2023).

Essas disciplinas não apenas asseguram a continuidade da formação humanística, como também contribuem para a construção de competências que articulam saberes diversos à realidade vivida pelos estudantes, em consonância com a proposta da BNCC de formação integral e cidadã. No entanto, sua presença no arranjo curricular do CAp João XXIII vai além da simples adesão a prescrições normativas: articuladas à adesão voluntária da escola ao conteúdo programático do PISM, elas se configuram como espaços privilegiados de acesso ao conhecimento sistematizado e aos conteúdos das disciplinas específicas, compondo uma proposta curricular que dialoga com as experiências e trajetórias dos sujeitos escolares, sem abrir mão da profundidade conceitual exigida pelos exames.

É nesse ponto que a argumentação de Young (2011) oferece uma importante contribuição à análise aqui desenvolvida, ao afirmar que o ensino por disciplinas não se restringe à transmissão de conteúdos ou ao cumprimento de regras, mas representa um acesso estruturado aos modos específicos de produção e validação do conhecimento em diferentes campos. Para o autor, as disciplinas cumprem três funções essenciais em um currículo comprometido com o engajamento formativo: garantem o contato dos estudantes com o conhecimento mais confiável disponível, constituem pontes entre os saberes cotidianos e os conceitos teóricos e, ainda, possibilitam a construção de identidades tanto para estudantes quanto para professores.

Assim, ao preservar as disciplinas clássicas no itinerário formativo e reorganizá-las em articulação com os novos componentes exigidos pela Lei nº 13.415/2017, o CAp. João XXIII reafirma seu compromisso com uma proposta curricular que compreende o conhecimento escolar não como repetição técnica, mas como mediação entre cultura, ciência e formação crítica dos sujeitos. A reconfiguração do currículo, embora tensionada pelas determinações legais, como a imposição dos itinerários formativos e a fragmentação entre formação

geral e aprofundamento, é apropriada pela escola com um olhar pedagógico singular. Nesse sentido, conforme os estudos de Lopes e Macedo (2011), a instituição não se limita a aplicar prescrições, mas produz sentidos para o currículo em seu contexto, operando movimentos de resistência e (re)criação.

Assim, no que se refere ao segundo objetivo desta tese, analisar o efeito das orientações dos documentos reguladores da Educação Básica e dos processos seletivos no currículo do CAp. João XXIII, em específico no componente curricular Química, as figuras analisadas evidenciam um esforço da instituição em articular as exigências legais às suas convicções pedagógicas. Como destaca Young (2011, 2013, 2014), um currículo justo deve garantir o acesso ao “conhecimento poderoso” (Young, 2013, p.234), capaz de promover a emancipação dos estudantes. É esse o horizonte que se vislumbra nas decisões curriculares do CAp. João XXIII, que, mesmo diante da lógica da flexibilização e da formação por competências, mantém a centralidade da formação crítica e do saber escolar.

Inspirada na perspectiva de Michael Young (2011), a defesa do acesso ao conhecimento escolar deixa de ser apenas uma questão de conteúdo e passa a integrar um debate sobre justiça curricular. Nesse sentido, o currículo deve garantir aos estudantes o acesso a saberes que, por seu caráter sistematizado e não cotidiano, oferecem maior capacidade de compreensão do mundo e de participação social, o que o autor denomina como *conhecimento poderoso*. Essa proposta, conforme exposta em sua abordagem baseada no conhecimento (Young, 2013, 2014), busca superar tanto o relativismo da crítica pós-estruturalista quanto o reducionismo de currículos funcionalistas, centrados apenas em competências instrumentais.

#### **4.1.2 A Química no Itinerário de Ciências da Natureza: entre o PISM e a BNCC**

As entrevistas com os professores P1 e P2, que lecionam a disciplina de Química para o Ensino Médio no Colégio de Aplicação João XXIII, bem como a análise das ementas por eles elaboradas para os itinerários formativos, me conduziram à compreensão de como o conhecimento especializado, os métodos de ensino, o planejamento das aulas e as concepções de currículo são construídos em meio a influências múltiplas. Desde os marcos regulatórios das

políticas públicas até as trajetórias formativas e experiências docentes dos sujeitos envolvidos, atravessadas ainda pelas finalidades educativas e sociais atribuídas à escola básica (Apple, 2006; Lopes e Macedo, 2011; Young, 2013; Moreira, 2007, 2008, 2010, 2011; Macedo, 2013, 2016; Bedin, 2021, 2024; Paraíso, 2023; Lopes e Macedo, 2023).

Dessa forma, a elaboração das ementas analisadas nesta seção constitui um ponto de articulação privilegiado para a análise da organização do currículo escolar do CAp. João XXIII, dos fatores que a condicionam e dos sentidos que os docentes atribuem ao currículo no contexto de implementação do Novo Ensino Médio. O documento institucional do CAp. João XXIII, ilustrado pelas Figuras 2 e 3, permitiu a visualização da estrutura organizacional do novo arranjo curricular, como um esqueleto que revela a distribuição das disciplinas e das cargas horárias nos itinerários formativos. As ementas, por sua vez, funcionam como um exame de imagem mais aprofundado, capaz de evidenciar o funcionamento interno desse corpo curricular: os princípios que o sustentam, as decisões pedagógicas que o orientam e as concepções de ensino que o atravessam.

A análise dessas ementas possibilita, portanto, compreender não apenas a arquitetura formal do currículo, mas também os sentidos e as práticas que o constituem em sua materialidade pedagógica. No caso do CAp. João XXIII, esse processo assume contornos particulares, uma vez que a implementação dos itinerários formativos representou para professores e estudantes o início efetivo de um novo currículo, exigindo reorganizações pedagógicas, epistemológicas e políticas em diálogo com a história e a identidade institucional da escola.

A análise das propostas curriculares de Química ofertadas no itinerário de Ciências da Natureza, portanto, revela não apenas a incorporação das diretrizes estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017 e pela BNCC, mas, sobretudo, a emergência de estratégias docentes que procuram resguardar a centralidade do conhecimento disciplinar, ao mesmo tempo em que promovem articulações com práticas significativas, interdisciplinares e coerentes com os conteúdos exigidos no Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) da UFJF.

A ementa do professor P1, no itinerário de Ciências Naturais, destaca uma abordagem clássica e estruturada dos conteúdos fundamentais da Química Geral e Inorgânica, distribuídos de forma progressiva, com ênfase em propriedades da matéria, estrutura atômica, ligações químicas, classificação periódica, funções inorgânicas e reações químicas. Ao final, inclui-se uma seção voltada à Química Ambiental e ao tratamento da água, indicando uma tentativa de contextualização com questões socioambientais. A estrutura da ementa mantém forte consonância com o programa do PISM I (Anexos 1, 2 e 3), o que reflete uma adequação à cultura escolar da instituição e à expectativa dos estudantes em relação à continuidade dos estudos no ensino superior.

Além disso, observa-se uma escolha intencional de referências bibliográficas que privilegiam autores reconhecidos no campo do ensino de Ciências, como Delizoicov, Chassot e Gil-Pérez, o que sugere uma preocupação com a formação crítica e com a contextualização do conteúdo científico, ainda que dentro de uma lógica disciplinar predominante. A proposta metodológica também contempla o uso de experimentação e modelos didáticos, embora sem aprofundamento na interdisciplinaridade.

Por outro lado, a ementa da professora P2 apresenta um viés mais investigativo e interdisciplinar, e aborda conteúdos como reações químicas, soluções, termoquímica, funções orgânicas e estequiometria em diálogo com temas ambientais, cosméticos e medicamentos. A proposta enfatiza a alfabetização científica e a construção de hipóteses pelos estudantes, por meio de práticas experimentais e atividades integradoras com outras áreas do itinerário. A bibliografia utilizada inclui materiais interdisciplinares e de divulgação científica, o que reforça a perspectiva de promover uma Química contextualizada e socialmente relevante a vida e interesses dos estudantes.


Ambas as ementas, embora distintas em ênfases e metodologias, revelam uma preocupação comum com a formação científica dos estudantes, o que se alinha à concepção institucional do currículo como instrumento de acesso ao conhecimento historicamente produzido. Tal postura expressa o que Moreira (2008) nomeia como currículo vivido: um currículo que se constrói nas escolhas

dos professores, na escuta das demandas dos estudantes e na articulação entre as exigências oficiais e os projetos formativos da escola.

Nesse sentido, é possível identificar elementos da Portaria nº 1.432/2018 na organização das disciplinas, como: a valorização da interdisciplinaridade, integração com linguagens e ciências humanas, e construção de itinerários que não se limitam à lógica utilitarista do mercado, mas visam formar sujeitos críticos e preparados para diferentes trajetórias. Como aponta Young (2011), a garantia do acesso ao conhecimento poderoso não deve ser confundida com uma simples exposição a temas científicos, mas sim com a criação de condições para que todos os estudantes desenvolvam capacidades cognitivas e sociais complexas.

Portanto, a análise das ementas evidencia que, embora sob o marco de uma reforma curricular centralizadora e tecnicista, os docentes do CAp. João XXIII buscaram construir um currículo de Química que articule os conteúdos disciplinares com os princípios formativos da instituição, preservando o direito dos estudantes ao conhecimento e à continuidade de seus estudos, em diálogo com as demandas locais, sobretudo o PISM.

Figura 8 - Ementa da Disciplina – Componente Curricular: Química. Para o Itinerário 2: Ciências Naturais e Linguagens – 1º Anos. Produzida pelo docente P1 – Parte 1

 COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII <small>Portaria de Regularidade de Estudos n.º 080 – 25/09/81 – MEC</small>	
<b>Ementa de Disciplina – Componentes Curriculares</b>	
Nome da Disciplina – Componente Curricular:	Ano Letivo:
Química	2023
Departamento(s): Ciências Naturais	
Docente(s) Responsável/Responsáveis:	
P1	
Carga Horária Anual e Semanal: 12 aulas semanais. 480 aulas anuais.	
<b>Ementa da Disciplina:</b>	
<p><b>1) Introdução à Química.</b>            Ano Internacional da Química – 2011. Prêmio Nobel de Química para Marie Curie em 1911.            Ano Internacional da Tabela Periódica – 2019. Tabela Periódica dos Elementos Químicos criado por Dmitri Mendeleiev em 1869.            Importância da Química nas diversas áreas científicas: produção de novos materiais, combustíveis, fertilizantes, conservação de alimentos, indústria eletrônica, medicamentos, saneamento básico, tratamento da água industrial e para consumo humano, análise ambiental e controle de emissões poluentes.</p>	
<p><b>2) Propriedades da matéria.</b>            Ponto de fusão, ponto de ebulição e densidade.            Propriedades da água. Mudanças de estado físico. Ciclo da água na natureza.            Rios Voadores: Importância da Floresta Amazônica na formação das chuvas na América do Sul.            Interações da água com outras substâncias. Misturas homogêneas e heterogêneas. Soluções e suspensões.            Substâncias puras e misturas. Identificação das substâncias puras e misturas por meio de fórmulas moleculares e suas propriedades físicas e químicas. Métodos de separação de misturas.</p>	
<p><b>3) Estrutura Atômica da Matéria.</b>            Modelos atômicos de Dalton, Thomson, Rutherford - Bohr, e modelo atômico dos Orbitais.            Os experimentos científicos e suas aplicações tecnológicas modernas.</p>	
<p><b>4) Classificação Periódica Moderna.</b>            Propriedades dos elementos químicos: número atômico, raio atômico, potencial de ionização, eletronegatividade. Elementos típicos, transição e transição interna. Elementos químicos naturais e artificiais. Metais e ametais.</p>	

Fonte: UFJF, 2023

Figura 9 - Ementa da Disciplina – Componente Curricular: Química. Para o Itinerário 2: Ciências Naturais e Linguagens – 1º Anos. Produzida pelo docente P1 – Parte 2

UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE JUIZ DE FORA

---

**COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII**  
Portaria de Regularidade de Estudos n.º 080 – 25/09/81 – MEC

**5) Ligações Químicas.**

Ligações químicas e propriedades das substâncias iônicas, covalentes e metálicas.  
 Elementos eletricamente neutros, cátions e ânions.  
 Fórmulas eletrônicas e estruturais planas.  
 Polaridade das ligações químicas.  
 Geometria molecular.  
 Polaridade das substâncias.  
 Ligações intermoleculares e interações entre as substâncias.

**6) Funções Inorgânicas.**

Ácidos, Bases, Sais e Óxidos. Propriedades físicas e químicas. Dissolução em água. Fórmulas e regras de nomenclatura.

**7) Reações Químicas.**

Fenômenos físicos e químicos. Classificação das reações químicas. Reações químicas entre as funções inorgânicas. Reações químicas em meio aquoso. Reações de precipitação e neutralização. Potencial hidrogeniônico - pH. Indicadores de pH. Chuva ácida. Reações de combustão e o aquecimento global: Lei da conservação da matéria para as reações químicas – Lavoisier.


**8) Química Ambiental e Saneamento Básico.**

Composição do solo, da água e do ar. Classificação das águas quanto a salinidade. Dessalinização da água. Tratamento da água para consumo humano.

**Objetivos e Estratégias Didáticas:**

Reconhecer a importância da história dos modelos atômicos, das descobertas do elétron e do núcleo atômico.  
 Compreender e saber representar os modelos atômicos de Dalton, Thomson e Rutherford.  
 Correlacionar os números atômicos e as massas atômicas aos elementos químicos a partir das informações fornecidas dos nomes e símbolos dos elementos contidos na tabela periódica.  
 Identificar as estruturas de moléculas, íons e saber representar fórmulas químicas.  
 Reconhecer metais, ligas metálicas, ácidos, bases de Arrhenius, óxidos, sais, e compreender a importância e uso desses materiais.  
 Reconhecer os conceitos de valências, cátions, ânions, fórmulas moleculares e fórmulas estruturais.  
 Reconhecer e diferenciar misturas e substâncias por meio de fórmulas moleculares, propriedades físicas e químicas.  
 Compreender os processos de transformações químicas e físicas presentes no cotidiano e saber correlacioná-las com as interações intermoleculares.

Figura 10 - Ementa da Disciplina – Componente Curricular: Química. Para o Itinerário 2: Ciências Naturais e Linguagens – 1º Anos. Produzida pelo docente P1 – Parte 3

 UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII <small>Portaria de Regularidade de Estudos n.º 080 – 25/09/81 – MEC</small>	
	<p>Representar, por meio da equação química, as reações químicas presentes nos fenômenos do cotidiano (reação de neutralização e reações presentes em fenômenos ambientais que envolvem óxidos como a formação de chuva ácida).</p> <p>Reconhecer como as substâncias e misturas presentes no solo, na água e no ar se correlacionam com questões ambientais.</p> <p>Explicar as implicações da intervenção humana no ciclo da água e, conseqüentemente, no meio ambiente e na sobrevivência dos seres vivos.</p> <p>Avaliar a importância do tratamento de água para a saúde humana. Identificar os objetivos de operações (gradeamento, floculação, sedimentação e filtração) e processos (coagulação, desinfecção e fluoretação) do tratamento de água.</p>
	<p><b>Itinerário Formativo que compõe:</b></p> <p>Ciências da Natureza.</p>
	<p><b>Interface/Diálogo com a(s) área(s) do Itinerário:</b></p> <p>Biologia, Física, Disciplinas das Ciências Humanas e Linguagens.</p>
	<p><b>Bibliografia:</b></p> <p>BROWN, T. L.; LE MAY, JR; E.; BURSTEN, B. E.; BURDGE, J. R. Química - A Ciência Central. São Paulo: Pearson Prendice Hall, 2005.</p> <p>CHASSOT, Áttilio Inácio. A Educação no Ensino da Química. Livraria Unijuí Editora. 1990.</p> <p>DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M.. Ensino de Ciências. Fundamentos e Métodos. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.</p> <p>GIL-PEREZ, D.; CARVALHO, A. M. P.; PRAIA, J.; VILCHES, A. A necessária renovação do ensino de ciências. São Paulo: Cortez, 2005.</p> <p>SANTOS, W. L. P. Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. Ciência &amp; Ensino, vol. 1, número especial, novembro de 2007. Disponível em: . Acesso: 27 de junho de 2022. SANTOS, W. L. P.</p> <p>SCHNETZLER, R. P. Educação em Química. Compromisso com a cidadania. 3ª edição. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003</p>

A análise da ementa da disciplina de Química ilustrada nas figuras 6, 7 e 8, partes 1, 2 e 3, a qual foi elaborada pelo professor de Química P1 no âmbito do Itinerário Formativo 2 – Ciências Naturais e Linguagens para o primeiro ano do E.M. do CAp. João XXIII, revela uma proposta que busca ir além do cumprimento das prescrições normativas da BNCC e da Lei do NEM referenciada pela Portaria nº 1.432/2018 para elaboração dos Itinerários Formativos em acordo com a DCNEM e a BNCC.

A organização do conteúdo da ementa da disciplina de Química, apresentada na Figuras 6, 7 e 8, evidencia um esforço intencional de preservar os fundamentos teóricos e conceituais da Química como ciência, respeitando sua densidade epistemológica (Lopes e Macedo, 2011; Moreira, 2007, 2008; Young, 2011, 2013; Macedo, 2012, 2016; Paraíso, 2023). Essa opção expressa uma concepção de currículo que compreende a Educação Química não como um fim em si mesma, mas como meio para integrar a formação sociocientífica e cidadã dos estudantes, favorecendo tanto o desenvolvimento de uma visão crítico-científica de mundo quanto a capacidade de tomar decisões fundamentadas e ponderadas diante das múltiplas implicações sociais da ciência (Young, 2013; Vianna; Ritter, 2020; Bedin, 2021, 2024).

Ao mesmo tempo, essa proposta está em diálogo com as demandas estabelecidas pelo conteúdo programático do PISM, conforme documentado nos anexos de 1 a 6, o que demonstra uma tentativa de alinhar o currículo escolar às exigências externas de avaliações seletivas, sem abdicar de um projeto formativo mais amplo conforme prevê a ideologia pedagógica do CAp. João XXIII, ao considerar a “ênfase na construção do conhecimento como tarefa primordial da Escola” e a “valorização dos conteúdos, enquanto patrimônio coletivo – direito de todos, selecionados com vista à sua significação humana e social” (UFJF, 2024, p. 24).

Nesse cenário, a ementa elaborada por P1 ultrapassa os limites do duplo enquadramento representado, de um lado, pelas prescrições da BNCC e, de outro, pelas exigências do processo seletivo de acesso ao ensino superior (PISM). Ao incorporar, de maneira intencional e formativa, conteúdos clássicos da Química como: estrutura atômica, propriedades da matéria e tabela periódica,

a proposta evidencia não apenas fidelidade ao conhecimento disciplinar, mas também um movimento de ampliação conceitual e epistemológica (Moreira, 2007, 2008; Young, 2011, 2013; Macedo, 2016; Bedin, 2021, 2024).

Esses tópicos, explicitados na Figura 6, 7 e 8, integram o Itinerário Formativo 2 do primeiro ano do Ensino Médio e demonstram uma apropriação crítica das orientações normativas. Ao invés de reproduzir de forma acrítica a lógica da flexibilização curricular proposta pela Lei 13.415/2017 e pela BNCC e orientada para uma formação integral voltada à cidadania e ao prosseguimento dos estudos (Brasil, 2018), a prática de P1 revela uma construção curricular situada, que reafirma o direito ao conhecimento sistematizado e sua potência na formação de sujeitos críticos.

Nesse sentido, a análise aqui desenvolvida contribui para o campo do currículo ao evidenciar como professores podem, mesmo sob a vigência de políticas centralizadoras, produzir alternativas curriculares que preservam a densidade epistemológica das disciplinas, ressignificando o espaço escolar como lugar de mediação entre cultura, ciência e inserção social.

Essa escolha docente pode ser compreendida à luz das formulações de Michael Young (2011; 2013), especialmente no que diz respeito à defesa de um currículo centrado no “conhecimento poderoso” (2013, p. 234). Para o autor, o acesso ao conhecimento sistematizado, validado pelas comunidades científicas, é o que permite aos estudantes ultrapassarem os limites do saber cotidiano e ingressarem em comunidades epistêmicas capazes de ampliar sua compreensão de mundo e suas possibilidades de mobilidade social. Trata-se de uma perspectiva que reconhece que a pergunta fundante do campo do currículo — “qual conhecimento deve ser ensinado?” — não é apenas uma questão epistemológica, mas também uma questão de justiça social. Como o próprio autor destaca, é direito de todos os estudantes ter acesso ao conhecimento, ainda que o considerem difícil ou, em um primeiro momento, o rejeitem.

Nesse sentido, a proposta curricular desenvolvida pelos docentes do CAp. João XXIII, especialmente por meio das ementas analisadas nesta pesquisa, exemplifica uma recontextualização crítica do currículo disciplinar. Ao preservar a densidade epistemológica da Química, mas reinterpretá-la à luz dos contextos escolares, das finalidades educativas e dos compromissos formativos da escola pública, essa proposta se configura como uma alternativa concreta às

reduções curriculares promovidas pelas reformas recentes. Ao tensionar as prescrições normativas sem abdicar da responsabilidade com a formação científica dos estudantes, o currículo construído no CAp. João XXIII afirma-se como uma experiência curricular de referência, cujos princípios e práticas podem contribuir para a formulação de propostas curriculares em outras escolas públicas que compartilhem do compromisso com o direito ao conhecimento, a justiça social e a formação integral.

Essa concepção de currículo, ancorada no direito ao conhecimento e em uma abordagem disciplinar recontextualizada, não se materializa apenas como uma resposta teórica, mas como uma prática concreta e situada. O caso do CAp. João XXIII exemplifica essa materialização ao articular criticamente as demandas normativas com o compromisso ético e formativo da escola pública. Trata-se de uma experiência que, ao mesmo tempo em que reconhece as diretrizes da BNCC e do Novo Ensino Médio, tensiona seus limites e propõe caminhos possíveis para resistir à lógica utilitarista que vem orientando as políticas curriculares no país.

No caso do CAp. João XXIII, observa-se uma tentativa deliberada de garantir esse acesso, resistindo ao esvaziamento curricular provocado por políticas que subordinam o conhecimento aos imperativos da empregabilidade ou à resolução de problemas imediatos (Silva, 2018, 2020; Branco e Zanatta, 2021; Jacomini, 2022; Alparone, Franzi e Fiorotti, 2022). Ainda que o currículo apresentado dialogue com os princípios da BNCC e do NEM, a ênfase nos conteúdos estruturantes da Química evidencia uma concepção de ensino que atribui centralidade à dimensão epistemológica do saber escolar (Moreira, 2007, 2008; Young, 2011, 2013; Vianna e Ritter, 2020; Bedin, 2021, 2024).

A análise da ementa elaborada por P1 revela uma intencional correlação com os descritores do conteúdo programático do PISM (vide anexos de 1 a 6), evidenciando uma mediação pedagógica que busca integrar as exigências dos exames de acesso ao ensino superior com os princípios formativos da Educação Básica. Esse alinhamento, entretanto, não configura uma adesão acrítica aos processos seletivos, mas sim uma tentativa de preservar o papel da escola como promotora do desenvolvimento cognitivo, da inserção social e do prosseguimento dos estudos, conforme previsto no Art. 35 da LDB (BRASIL, 2017).

A proposta curricular de P1 evita o reducionismo propedêutico ao promover uma abordagem que valoriza a contextualização (Bedin, 2021, 2024; Silva e Bedin, 2023), e a articulação entre teoria e prática (Maceno et al., 2011), aspectos historicamente defendidos pela filosofia pedagógica do CAp. João XXIII (UFJF, 2024). Nessa perspectiva, o currículo não se limita à memorização mecânica de conteúdos, mas se orienta para a formação integral, tal como preconiza a BNCC, ao articular conhecimentos científicos a contextos sociais, ambientais e históricos (Brasil, 2018).

Essa articulação favorece o desenvolvimento de competências amplas, como argumentação, análise crítica, tomada de decisões e compreensão dos impactos da Ciência na sociedade, dimensões fundamentais às competências específicas da área de Ciências da Natureza (Brasil, 2018) e que reafirmam o compromisso do CAp. João XXIII com uma Educação pública de qualidade e socialmente referenciada (UFJF, 2024).

Desse modo, ao não abrir mão da densidade conceitual das disciplinas e de sua lógica interna, a ementa de P1 que integra a proposta curricular do CAp. João XXIII configura-se como exemplo do que Young (2011) denomina “currículo de engajamento” (p. 617). Nesse modelo, os estudantes são convidados a participar dos modos de pensar, investigar e comunicar próprios das disciplinas, o que implica não apenas a aquisição de conhecimentos, mas o desenvolvimento de uma identidade intelectual. Trata-se de um movimento que resiste à lógica tecnicista e instrumental do Novo Ensino Médio e reafirma o direito ao conhecimento como princípio ético e político da escolarização pública. Como mostra esta análise, ao tensionar os dispositivos legais e avaliativos, o currículo de Química pensado e vivenciado por P1 expressa uma aposta na escola como espaço de formação crítica, de mediação com o saber científico e de produção de trajetórias emancipatórias para os estudantes.

Por fim, a compreensão de currículo apresentada por P1 revela uma concepção que conjuga orientação normativa e margem de autonomia docente. Para o professor, o currículo funciona como um eixo que organiza e confere direção ao trabalho pedagógico, evitando a dispersão e garantindo certo grau de coesão na formação dos estudantes. Entretanto, ele enfatiza que essa orientação não deve ser entendida como prescrição rígida, mas como uma referência que permite ao professor inserir sua personalidade e sensibilidade às

necessidades dos alunos. A fala de P1 explicita uma visão de currículo como guia, que estrutura, mas não engessa, a prática docente.

O currículo vai além, então, de trazer só as disciplinas, né? Mas ele vem como um guia para a prática do professor. [...] É claro que ele pode sair fora daquilo ali, não tem lugar nenhum do programa dizendo que eu tenho que falar de segurança de laboratório, por exemplo, [...] Eu faço porque eu acho que é importante. Porque cabe dentro daquele conhecimento que você vai trabalhar com eles, né? [...] Se não houvesse o currículo, ia ficar muito sem rumo. O currículo te dá uma linha e você segue aquilo na medida que você acha que aquela sequência ali é importante. (P1)

Essa concepção se concretiza na ementa da disciplina por ele elaborada, onde se observa a articulação entre conteúdos clássicos da Química, como estrutura atômica, tabela periódica, transformações da matéria e propriedades físico-químicas. E temas de interesse social e ambiental, como segurança com produtos de limpeza e implicações ecológicas do descarte incorreto de substâncias químicas com objetivos e estratégias didáticas que visam uma aprendizagem significativa.

O professor, mesmo reconhecendo que tais temas não estão explicitamente descritos na BNCC ou no programa do PISM, os incorpora ao planejamento por considerar sua relevância formativa para a vida cotidiana dos estudantes. Esse movimento revela uma prática pedagógica que não se restringe ao currículo prescrito, mas o reinterpreta e expande para um contexto que extrapola o utilitarismo da Educação Básica.

Essa prática evidencia o papel ativo do professor na organização e concretização do currículo escolar, superando a ideia de mera execução de prescrições normativas. Como destaca o documento institucional da UFJF (2024) esse protagonismo docente representa o “resgate do papel do professor enquanto transmissor do conhecimento e enquanto mediador entre esse conhecimento e a sua prática social” (p. 24).

Assim, sua atuação ultrapassa a simples execução de diretrizes curriculares, pois envolve decisões pedagógicas que articulam o conhecimento sistematizado às realidades socioculturais dos estudantes. Nesse sentido, a participação de P1 no processo de organização e implementação curricular representa não apenas uma responsabilidade técnica, mas um gesto político e pedagógico (Paraíso, 2023). Trata-se de uma postura que vai ao encontro do que Libâneo (2019) defende como fundamental no enfrentamento das tensões

entre finalidades educativas e políticas curriculares: a consciência crítica do professor sobre seu papel formativo e sua autonomia para decidir, com base em critérios ético e pedagógicos, quais conhecimentos devem ser priorizados.

Esse protagonismo docente se evidencia na forma como o professor compreende e exerce sua função formativa. Como aponta Bedin (2021, 2024), o ensino de Química não se limita à mera transmissão de conteúdos, mas deve possibilitar aos estudantes a leitura crítica do mundo, por meio da mobilização de saberes científicos em contextos sociais relevantes. A escolha do que ensinar, nesse sentido, não decorre exclusivamente de prescrições externas, mas de decisões pedagógicas orientadas por critérios éticos, situacionais e formativos.

Cabe ao professor, enquanto mediador (Freire, 2023; UFJF, 2024), interpretar os documentos curriculares à luz das necessidades reais dos alunos, articulando conteúdos clássicos da disciplina a temas de interesse coletivo e local. Essa concepção de prática docente reafirma a autonomia profissional como elemento constitutivo da qualidade do ensino, sobretudo em um cenário de reformas que tendem a reduzir o papel do professor à condição de executor de políticas curriculares (Munford, 2020; Bedin, 2021, 2024; Freitas, Romeu e Barbosa, 2024).

Tal qual, Martins (2019) e Paraíso (2023) ressaltam que os professores não são apenas implementadores de políticas, mas também tradutores e recontextualizadores dessas propostas, com base em suas histórias, valores e condições concretas de trabalho. Nesse processo, assumem protagonismo na produção do currículo real, revelando a tensão entre as prescrições do Governo e as demandas da escola e de seus atores: gestores, professores, estudantes entre outros integrantes da equipe pedagógica que também estão fazendo políticas de currículo no seu contexto de prática.

Assim, ao incorporar temas socialmente relevantes e propor estratégias didáticas adequadas a abordagem dos conteúdos químicos, o professor P1 reafirma sua autonomia e o compromisso com uma formação integral, crítica e emancipatória dos estudantes. Tal atuação, conforme argumenta Paraíso (2023), não apenas ressignifica o currículo prescrito, seja pelas normativas (Lei13.415/2017 e BNCC) como pelas indicações do Programa de seleção (PISM) mas o reinventa à luz do contexto escolar específico, constituindo o

professor como agente fundamental na mediação entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas adotadas.

Assim, no CAP. João XXIII, o currículo não é concebido como um roteiro imutável, mas como guia orientador que se materializa nas decisões pedagógicas dos docentes, reafirmando a escola como espaço de elaboração coletiva do conhecimento e de formação crítica, em oposição à lógica prescritiva e tecnicista que sustenta a Reforma do Ensino Médio (Freitas, Romeu e Barbosa, 2024).

À luz da teoria crítica do currículo (Apple 2006; Lopes e Macedo, 2011, 2023; Moreira, 2010, 2011; Young, 2013, 2014), essa prática pode ser lida como uma forma de resistência à lógica homogeneizadora dos documentos oficiais e exames seletivos. Como apontam Macedo (2016) e Bedin (2021, 2024), o currículo não se resume aos conteúdos formais, ele também atua implicitamente, ensinando valores e atitudes que naturalizam determinadas estruturas sociais (Apple, 2006, Lopes e Macedo, 2011; Silva, 2011; Moreira, 2010, 2011, 2012, Young, 2013, 2014; Sacristán, 2013, 2017). Ao não se submeter passivamente ao conteúdo prescrito e ao incluir discussões que problematizam o cotidiano dos estudantes, P1 desafia o currículo regulador e propõe uma experiência curricular que favorece o pensamento crítico, a consciência ambiental e a cidadania e o prosseguimento nos estudos.

Do ponto de vista do conhecimento (Costa e Lopes, 2022), essa prática também se aproxima da defesa de Young (2011; 2013) por um currículo pautado no acesso ao que denomina “conhecimento poderoso” (Young, 2011, p. 234) aquele saber sistematizado, validado pelas comunidades científicas, que permite aos estudantes compreender fenômenos complexos e exercer sua autonomia intelectual. Ao incluir temas como segurança doméstica, impactos ambientais e representações simbólicas da ciência, o professor garante a centralidade do conhecimento disciplinar, mas em diálogo com a realidade dos estudantes e com sua função social (Moreira, 2007, 2008; Young, 2013; Bedin, 2021, 2024).


Essa postura também se coaduna com o que Lopes e Macedo (201, 2023), Macedo (2013, 2016); Moreira (2008, 2010, 2011), Frangella (2021); Martins e Ferreira (2022) e Paraíso (2023) definem como currículo enquanto campo discursivo e político, permeado por disputas, escolhas e exclusões. Ao propor um ensino que ultrapassa a mera preparação para exames, P1 produz

deslocamentos significativos dentro do campo curricular: ele opera não apenas com os conteúdos, mas com os sentidos que esses conteúdos podem assumir para os estudantes, permitindo que o ensino da Química se torne mais relevante, ético e crítico.

Portanto, a análise da fala de P1, em comparação com a ementa da disciplina, reforça que o currículo no CAp. João XXIII é entendido e construído não apenas como um roteiro técnico, mas como um instrumento de mediação entre o conhecimento escolar, os sujeitos que o produzem e os contextos sociais nos quais estão inseridos. Em um cenário de reformas curriculares marcadas por pressões de natureza técnica e mercadológica, a prática de P1 reafirma a função emancipadora da escola pública, promovendo o direito ao conhecimento sistematizado, metódico e científico, o desenvolvimento intelectual dos estudantes (Young, 2011) e à formação integral dos discentes, como prevê a BNCC, mas reinterpretada a partir das condições e escolhas locais (Moreira, 2007, 2008).


Na sequência da análise, a ementa elaborada pela professora P2 permite aprofundar a compreensão das escolhas curriculares no contexto do CAp. João XXIII, evidenciando outras possibilidades de organização do ensino de Química frente às exigências das reformas educacionais. Embora compartilhe com P1 o compromisso com a formação crítica e o direito ao conhecimento, a proposta de P2 revela uma abordagem distinta, marcada por maior articulação com documentos normativos e ênfase na interdisciplinaridade.

Figura 11 - Ementa da Disciplina – Componente Curricular: Química. Para o Itinerário 2: Ciências Naturais e Linguagens – 1º Anos. Produzida pelo docente P2 – Parte 1

 COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII <small>Portaria de Regularidade de Estudos n.º 080 – 25/09/81 – MEC</small>	
<b>Ementa de Disciplina – Componentes Curriculares</b>	
<b>Nome da Disciplina – Componente Curricular:</b> Química em interface com as Ciências Naturais.	<b>Ano Letivo:</b> 2023
<b>Departamento(s):</b> Ciências Naturais	
<b>Docente(s) Responsável/Responsáveis:</b> P2	
<b>Carga Horária Anual e Semanal:</b> 4h semanais/120h	
<b>Ementa da Disciplina:</b> Reações Químicas, questões ambientais, estequiometria, soluções, termoquímica e funções orgânicas. Aulas práticas semanais para aprofundamento das temáticas desenvolvidas nas aulas teóricas, voltado a um ensino investigativo em que os estudantes serão convidados a construir suas próprias hipóteses e testá-las.	
<b>Objetivos e Estratégias Didáticas:</b> Compreender, de uma forma ampla, a Química como ciência e a sua relação com a natureza. Estudar a contribuição das mulheres para o desenvolvimento da ciência. Criar meios que possam permitir que o aluno compreenda os fenômenos químicos e físico-químicos das substâncias e sistemas de maneira geral e contextualizada, podendo leva-los para o seu dia a dia como forma de tomar decisões conscientes no que concerne aos conteúdos químicos desenvolvidos. Contribuir com a construção de uma base de conhecimentos de forma contextualizada na realidade histórica, social e ambiental dos estudantes, para que os prepare para fazerem julgamentos, tomarem iniciativas, elaborarem argumentos e apresentarem proposições alternativas, bem como fazer uso criterioso de diversas tecnologias. Desenvolver a alfabetização científica dos alunos. Contribuir com a construção de habilidades, conceitos e perspectivas específicas do conhecimento químico. Aprofundar os conceitos químicos.  Serão utilizadas leituras, debates, recortes de filmes, documentários, notícias, produção de revistas/jornais da história da ciência e dos cientistas, experimentos, simulações, uso de modelos didáticos.	
<b>Itinerário Formativo que compõe:</b> Itinerário 2: Ciências Naturais e Linguagens	

Fonte: UFJF, 2023

Figura 12 - Ementa da Disciplina – Componente Curricular: Química. Para o Itinerário 2: Ciências Naturais e Linguagens – 1º Anos. Produzida pelo docente P2 – Parte 2



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE JUIZ DE FORA

---

COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII  
Portaria de Regularidade de Estudos n.º 080 – 25/09/81 – MEC

**Interface/Diálogo com a(s) área(s) do Itinerário:**

Trabalharemos um pouco com a História da Ciência. Desenvolveremos debates sobre a questão da visão de cientistas na cultura dos jovens (animes, séries, filmes, desenhos, entre outros) dialogando com questões de gênero e sociedade, podendo estar em interface com as disciplinas de história, filosofia, sociologia, linguagens, física, matemática e biologia.

Trabalharemos com textos de divulgação científica, a questão das fakenews em interface com as linguagens.

O campo desta Ciência é vasto e tem relação com várias temáticas, podendo variar os enfoques de acordo com o professor que ministrará a disciplina e os alunos que estiverem cursando a mesma.

Algumas sugestões: desenvolver o conteúdo de reações químicas, inorgânica e orgânica no contexto dos cosméticos, em que os alunos poderão desenvolver alguns cosméticos no laboratório ou em casa, estando em interface com as disciplinas de biologia e linguagens. Utilizar a temática dos medicamentos para trabalhar com os conteúdos de soluções, orgânica e as questões ambientais e poluições de maneira interdisciplinar com a disciplina de geografia, biologia e linguagens. Os alunos poderão sintetizar alguns medicamentos durante as aulas práticas.

**Bibliografia:**

Galembeck, Fernando; Csordas, Yara. *Cosméticos: a química da beleza*. Disponível em: <https://fisiosale.com.br/assets/9no%C3%A7%C3%B5es-de-cosmetologia-2210.pdf>

SARTORI, Lucas Rossi; LOPES, Norberto Peporine; GUARATINI, Thais. *A química no cuidado da pele*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Química, 2010. Disponível em: [http://www.s bq.org.br/sites/default/files/5\\_Cosmeticos\\_final2.pdf](http://www.s bq.org.br/sites/default/files/5_Cosmeticos_final2.pdf)

SILVA, Renata Joyce Diniz et al. **A química dos cosméticos: uma proposta alternativa para o ensino de química**. Anais II CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15309>

Castro, Beatriz Gatti de. Marguerite Catherine Perey do Institut du Radium à Academia Francesa de Ciências: o Frâncio e a Tabela Periódica no Ensino de Química, sob o viés da contribuição feminina. Dissertação. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/14033>

Wartha, E.J. Cotidiano e Contextualização no Ensino de Química. **Química Nova na Escola**, Vol. 35, N° 2, p. 84-91, MAIO 2013.

Castro, Beatriz Gatti de. Marguerite Catherine Perey do Institut du Radium à Academia Francesa de Ciências: o Frâncio e a Tabela Periódica no Ensino de Química, sob o viés da contribuição feminina. Dissertação. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/14033>

Conteúdo Programático do Pism II.

Wildson Santos e Gerson Mól (coords). **Química Cidadã**. Vol 1, 2 e 3. 2016.

Mortimer, Eduardo et. al. *Matéria, energia e vida: uma abordagem interdisciplinar*. 1.ed. São Paulo: Editora Scipione. 2020.

Currículo de Referência de Minas Gerais.  
Base Nacional Comum Curricular.  
<http://www.aquimicadascoisas.org/>

Fonte: UFJF, 2023

A ementa da professora P2, representada nas figuras 9 e 10, para o componente curricular Química no Itinerário Formativo 2 – Ciências Naturais e Linguagens, destinado às turmas do segundo ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação João XXIII, apresenta uma proposta curricular que articula conteúdos clássicos da Química como, reações químicas, soluções, termoquímica, estequiometria e funções orgânicas, a temáticas contemporâneas de amplo interesse na sociedade, como cosméticos, medicamentos, impactos ambientais, alimentação, saúde e questões de gênero. Essa escolha evidencia uma intenção pedagógica voltada à formação integral (Brasil, 2018), por meio de um ensino contextualizado, investigativo e interdisciplinar (Bedin, 2021, 2024).

A construção da ementa mobiliza um conjunto amplo e diversificado de referências, entre as quais se destacam os documentos normativos que orientam a implementação do Novo Ensino Médio tanto nas escolas públicas de Minas Gerais como de modo particular nas redes de ensino da cidade de Juiz de Fora - MG, a saber: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), a Lei 13.415/2017 do NEM, o conteúdo programático do PISM II da UFJF. Além, de materiais didáticos recomendados por órgãos oficiais, uso de tecnologias e plataformas digitais e textos científicos como artigos acadêmicos e dissertações. Essa combinação de fontes revela um movimento de recontextualização curricular (Moreira, 2004, 2007, 2008, 2012; Moreira e Macedo, 2010; Young, 2011; Macedo, 2016) que busca integrar os conhecimentos sistematizados da disciplina com as especificidades institucionais e sociais do CAp. João XXIII (UFJF, 2024) e com o contexto local da cidade de Juiz de Fora.

A seguir, a própria docente explicita como estruturou a ementa de Química com base em diferentes referenciais normativos e na observação crítica do contexto educacional local, demonstrando a intencionalidade de suas escolhas e a articulação entre saberes docentes e formação profissional (Tardif, 2019).

*Para estruturar a ementa, eu fiz igual os professores da área. Lembra que eu falei, eles pesquisaram na BNCC, na LDB, no currículo de Minas, viram outras formas que estavam sendo aplicadas[...] Eu sabia o que estava acontecendo nos colégios particulares aqui em Juiz de Fora e no Estado. Então, assim, pra eu montar essa ementa, eu fui lá*

no currículo de Minas e pra montar também os objetivos[...]E aí, eu li a BNCC, o que ela tinha proposto para a química, para as Ciências Naturais. O currículo de Minas também traz objetivos que dialogam com a BNCC, né? Ele está apoiado na BNCC, então, assim, eles estão relacionados. Junto com a minha bagagem de conhecimento, eu peguei tudo ali, fiz uma misturada e pensei no que seria legal. [...] porque na ementa está tudo ali. É meio que assim, a ementa tem o meu currículo aqui meio impregnado nela, né?(P2)

Essa fala reforça o papel ativo da professora na interpretação dos documentos oficiais e na adaptação crítica de seus conteúdos às especificidades do contexto escolar. A ementa, como afirma a própria docente, não é apenas um instrumento técnico, mas também uma expressão de seu percurso formativo e de sua visão de mundo. Trata-se de um currículo vivido, constituído por escolhas situadas, negociações e reelaborações (Moreira, 2004, 2007, 2008, 2010, 2012; Sacristán, 2013; 2017 Macedo, 2013, 2016), que se materializa no entrecruzamento entre prescrições normativas e práticas pedagógicas intencionais.

Do ponto de vista formativo, os objetivos explicitados na ementa indicam uma proposta comprometida com o desenvolvimento da alfabetização científica (Piccinini e Andrade, 2018; Barbosa, 2023, Brasil, 2018), da capacidade de argumentação e tomada de decisão fundamentada, do uso crítico de tecnologias, bem como com a valorização da História da Ciência e da participação das mulheres no campo científico (Bedin, 2021, 2023, Brasil, 2018). Além disso, a proposta busca aprofundar os conceitos químicos, articulando-os à realidade social, histórica e cotidiana dos estudantes, contribuindo “para estruturar, para desenvolver e para mobilizar competências, habilidades e atitudes básicas que caracterizam” (Bedin, 2021, p. 987) uma formação cidadã e socialmente referenciada (Moreira, 2008, 2012; Young, 2013, Brasil, 2018, Pinheiro e Nascimento, 2018).

As estratégias metodológicas descritas incluem aulas práticas investigativas, debates, leitura de textos científicos e midiáticos, análise de notícias e filmes, produção de revistas e jornais temáticos, simulações, uso de modelos didáticos e atividades interdisciplinares em parceria com outras disciplinas do itinerário, como Biologia, História, Sociologia e Linguagens. Essas metodologias promovem o protagonismo discente ao favorecer a construção de hipóteses, a experimentação e a análise crítica de fenômenos e situações da

vida do estudante, consolidando a aprendizagem como experiência ativa e situada na contemporaneidade (Bedin, 2021; Silva, 2022; Silva, Bedin e Toledo, 2023).

Assim, a proposta de P2 revela uma concepção de currículo que compreende o conhecimento químico não apenas como um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas como instrumento de leitura crítica do mundo e de participação social (Moreira, 2008, 2012; Young, 2013; Macedo, 2013, 2016; Piccinini e Andrade, 2018; Bedin, 2021; Silva, 2022). Ao articular conteúdos estruturantes da Química com temas socialmente relevantes e com a realidade dos estudantes, a ementa reafirma o papel da escola como espaço de mediação entre saber científico e formação cidadã, em sintonia com os princípios do direito à Educação de qualidade e da justiça curricular (Apple, 2006; Brasil, 2017; Brasil, 2018; Bedin, 2021, 2023; Young, 2011, 2013; Lopes e Macedo, 2011; Macedo, 2013, 2016; Moreira, 2004, 2007, 2008, 2012, 2010).

A análise da ementa elaborada por P2 permite identificar uma tomada de posição crítica diante do esvaziamento curricular promovido pelas políticas educacionais recentes, em especial aquelas fundamentadas na lógica da flexibilização e da empregabilidade (Silva, 2018, Teixeira, 2018, Branco e Zanatta, 2021; Siqueira e Santos, 2021; Santos e Silva, 2022; Jacomini, 2022; Silva, Pasqualli e Espessato, 2023; Romeu, Freitas e Barroso, 2024) . Ao selecionar conteúdos clássicos da Química como, reações químicas, termoquímica, estequiometria e funções orgânicas e articulá-los a temas sociocientíficos como cosméticos, medicamentos e questões ambientais, a proposta se afasta de uma abordagem meramente técnica e revela a compreensão de que o currículo é um campo de disputas simbólicas, políticas e epistemológicas (Moreira, 2007, 2010; Young, 2011, 2013; Macedo, 2012). Trata-se de uma prática que reafirma o conhecimento sistematizado como direito e condição para a emancipação intelectual, política e cultural dos estudantes.

Ao integrar, de forma crítica, as prescrições da BNCC, do CRMG e do conteúdo programático do PISM II, a professora P2 recusa a ideia de um currículo genérico e descontextualizado, defendendo, na prática, o papel da escola como espaço de mediação entre o conhecimento científico e a formação de sujeitos autônomos e conscientes de seu lugar e papel na sociedade. Essa escolha pedagógica, centrada na valorização da disciplina como estruturadora

do pensamento científico, inscreve-se em um movimento de resistência (Piccinini e Andrade, 2018; Alparone, Franzi e Fiorotti, 2022; Jacomini, Romeu, Freitas e Barroso, 2024) à lógica performativa que orienta o Novo Ensino Médio, e reafirma o compromisso da escola pública com a justiça social e o direito ao conhecimento (Young, 2011, 2013; Silva, 2011; Moreira, 2004, 2007, 2008, 2012).

A proposta curricular de P2 revela uma compreensão ampliada das finalidades da Educação Química (Bedin, 2021, 2024) ao promover uma articulação intencional entre o “conhecimento em si” e o “conhecimento para fazer algo”, nos termos discutidos por Macedo (2016). Ao mesmo tempo em que assegura o domínio conceitual dos conteúdos estruturantes da disciplina, a professora constrói experiências formativas que conectam esses saberes às práticas sociais e culturais vividas pelos estudantes. Tal abordagem tensiona o binarismo artificial entre o conhecimento acadêmico e as competências práticas, afirmando a importância de ambos como dimensões complementares do processo educativo.

Essa articulação situada, que emerge da prática docente, reconfigura o currículo como um campo de negociação, tradução e resposta à alteridade dos sujeitos escolares e às múltiplas demandas formativas que atravessam o território em que o CAp. João XXIII está inserido (Lopes e Macedo, 2011, 2023; Silva, 2011; Moreira, 2010, 2011; Sacristán, 2013, 2017; Costa e Lopes, 2022). Ao organizar sua ementa com base em documentos normativos, materiais de divulgação científica e temáticas do cotidiano dos estudantes, P2 exemplifica como o currículo pode ser recontextualizado (Moreira, 2004, 2007, 2008, 2012, Macedo, 2016) criticamente, preservando sua densidade epistemológica sem perder sua relevância social (Young, 2011, 2013).

Essa concepção também se reflete nas finalidades atribuídas ao Ensino Médio pela própria docente, conforme expressa em seu depoimento. Para P2, o Ensino Médio deve formar sujeitos autônomos, críticos e cientificamente letrados, e não se restringir à lógica da preparação para exames seletivos. Como ela mesma afirma:

[...] o Ensino Médio não tem o objetivo de preparar o aluno para o vestibular e isso eu falo todo dia, com os meus alunos, mas, ele tem que dar condição de o aluno continuar os seus estudos, para onde ele quiser continuar, ou se não, para ajudar ele enquanto cidadão, cidadão

crítico, para pensar nas coisas a partir da ciência, ver e tomar decisão sobre a vida dele. (P2)

Nessa perspectiva, o currículo não é reduzido a um instrumento técnico de gestão da aprendizagem (Tyler, 1975), mas assume uma função formadora mais ampla, alinhada à noção de Educação como direito e ao princípio da formação humana integral (Apple, 2006, Moreira e Lopes, 1997; Moreira, 2008, 2010, 2012; Macedo, 2013). Ao reafirmar a importância da Ciência como referência para a tomada de decisões e para a compreensão crítica da realidade, P2 explicita uma leitura emancipadora do currículo, em consonância com os pressupostos ético e políticos da escola pública como espaço de produção de cidadania e justiça social (Young, 2011, 2013; Moreira, 2008, 2012; Paraíso, 2023, Bedin, 2021, 2024).

A análise da ementa de P2 evidencia uma prática pedagógica que vai além do domínio dos conteúdos químicos. Ela revela a articulação de diferentes dimensões do conhecimento profissional docente, especialmente o que Shulman (1986) denominou de *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), ou Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC). Segundo o autor, esse tipo de conhecimento representa a fusão entre o domínio da matéria e a capacidade de traduzi-la em formas acessíveis e compreensíveis aos estudantes, por meio de exemplos, analogias, representações didáticas e estratégias de mediação adequadas às concepções prévias e aos obstáculos de aprendizagem comuns à disciplina.

No caso de P2, essa capacidade se manifesta tanto na escolha criteriosa dos conteúdos, organizados em torno de reações químicas, soluções, termoquímica, estequiometria e funções orgânicas, quanto nas metodologias utilizadas, como atividades interdisciplinares, experimentações, leitura de artigos científicos, elaboração de revistas temáticas e conexões com outras disciplinas do itinerário. Tal prática também reflete o que Silva, Bedin e Toledo (2023) descrevem como um exercício do conhecimento pedagógico que articula saberes acadêmicos, escolares e experienciais, reorganizando-os continuamente para que façam sentido na prática de sala de aula e promovam aprendizagens com relevância sociocultural.

A própria docente reconhece que sua trajetória formativa está impregnada nas escolhas curriculares que realiza:

Junto com a minha bagagem de conhecimento, eu peguei tudo ali, fiz uma misturada e pensei no que seria legal. [...] Porque na ementa está tudo ali. É meio que assim, a ementa tem o meu currículo aqui meio impregnado nela, né? (P2)

Essa afirmação confirma a perspectiva defendida por Lopes e Macedo (2011), para quem o currículo se constitui na interface entre política, conhecimento e prática, sendo continuamente interpretado, negociado e recriado pelos professores em situações concretas. É nessa interface que se situa o papel do professor como intelectual que traduz prescrições curriculares em ações educativas com intencionalidade formativa.

Ao explicar seu processo de planejamento, P2 reforça essa postura reflexiva:

Eu anoto os conteúdos que eu vou dar, quantas aulas eu acho que vou gastar em cada conteúdo, que forma que eu vou desenvolver esse conteúdo e o que eu vou fazer para saber como os alunos estão aprendendo. (P2)

Como mostra Shulman (1986), esse conhecimento estratégico é fundamental para que o professor seja capaz de avaliar e adaptar suas ações pedagógicas em função da compreensão do conteúdo, dos contextos de aprendizagem e das respostas dos alunos. Nesse sentido, o conhecimento pedagógico de P2 transcende o domínio técnico, pois envolve julgamento profissional, sensibilidade didática e compromisso ético com o processo formativo dos estudantes.

Sua concepção de currículo também revela uma postura ativa e autoral:

Eu tenho um currículo pré-pronto, mas o currículo efetivo vai sendo moldado, ele vai sendo reestruturado sempre, né? (P2)

Essa compreensão se aproxima da noção de currículo como prática, proposta por Moreira (2007, 2008, 2010, 2011), e do conceito de conhecimento estratégico desenvolvido por Shulman (1986), que enfatiza a capacidade do professor de tomar decisões diante de situações complexas em sala de aula, articulando seus saberes para produzir práticas pedagógicas coerentes e responsivas. Em P2, essa articulação se realiza por meio de escolhas conscientes que conectam o conteúdo científico à formação cidadã, reorganizando as práticas escolares em função do contexto, da intencionalidade pedagógica e das necessidades dos estudantes.

A proposta curricular de P2 assume a interdisciplinaridade não como mero arranjo técnico, mas como um princípio formativo que orienta suas práticas pedagógicas e articula os saberes científicos da Química às dimensões socioculturais e políticas da formação escolar (Moreira, 2010, 2011; Kramer, 2010; Lopes e Macedo, 2023; Macedo, 2013, 2016). Como propõem Lück (2013), Macedo (2013, 2016) e Bedin (2024), a interdisciplinaridade, quando compreendida de forma epistemológica e não apenas organizacional, permite superar a fragmentação do conhecimento e promover a leitura crítica da realidade pelos estudantes. Esse entendimento se expressa na prática docente de P2, que propõe a Química como ferramenta de compreensão do mundo, e não como fim em si mesma.

Eu desenvolvi um trabalho meio grande com eles e aí foi um trabalho interdisciplinar com a Sociologia, que eles trabalharam tribos e tatuagens, e eu quis inserir a Química da tatuagem pros meninos. [...] Dependendo das tribos que tem ali, dos grupos, a gente trouxe perguntas para os meninos. (P2)

Esse exemplo revela o esforço concreto da docente em romper com a lógica disciplinar tradicional, promovendo conexões entre diferentes áreas do conhecimento de modo contextualizado e culturalmente relevante. A proposta sobre tatuagens, desenvolvida em conjunto com a professora de Sociologia, articulou conhecimentos químicos (como os metais pesados presentes em pigmentos) a questões identitárias e sociais, como a simbologia das tatuagens em tribos urbanas e no sistema prisional:

Por exemplo, no presídio. Qual que é a representação, qual a importância que a tatuagem tem no presídio? [...] Quais são as cores, quais componentes que têm nessas tintas? O que são metais pesados? (P2)

Essa perspectiva formativa reforça a ideia de currículo como prática situada e interpretativa (Macedo, 2013, 2016; Lopes e Macedo, 2011), e evidencia como a interdisciplinaridade pode assumir uma função política e ética, ao aproximar o ensino das questões concretas vividas pelos estudantes. Conforme argumenta Young (2013), o acesso a diferentes formas de conhecimento deve ser tratado como uma questão de justiça curricular. A prática de P2 permite justamente que os estudantes transitem entre distintas linguagens, códigos e modos de investigar o mundo, apropriando-se do

conhecimento como ferramenta de leitura e intervenção social (Yoyng, 2013, Brasil, 2017; Brasil, 2018, Brasil, 2018).

Trata-se, assim, de uma ação docente que concretiza o potencial da interdisciplinaridade como alternativa crítica à lógica tecnicista das reformas curriculares recentes (Moreira, 2007, 2008, 2012; Lopes e Macedo, 2023). Em lugar de submeter o ensino a competências genéricas e habilidades fragmentadas, P2 constrói projetos formativos que integram saberes, sujeitos e territórios, reafirmando o compromisso da escola pública com a produção de sentidos e com a formação integral dos estudantes (Bedin, 2024; Moreira, 2008, 2010, 2011; Macedo, 2016; Lopes e Macedo, 2023).

A análise da ementa elaborada por P2 no contexto da implementação do Novo Ensino Médio no CAp. João XXIII evidencia uma prática docente que recontextualiza (Moreira e Candau, 2007; Moreira, 2004, 2007, 2008, 2010, 2011; 2012; Moreira e Macedo, 2010, Lopes e Macedo, 2011; Macedo, 2013, 2016; Ribeiro, 2018; Paraíso, 2023) criticamente os documentos normativos, ressignificando os princípios da BNCC e da Lei 13.415/2017 a partir de escolhas pedagógicas situadas, intencionais e socialmente comprometidas. Tal prática, sustentada em conhecimentos disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais, reafirma o papel do professor como sujeito da produção curricular, conforme defendem Lopes e Macedo (2011), Moreira (2008, 2010, 2011, 2012) e Macedo (2016) e Paraíso (2023).

Ao propor uma organização curricular que articula conteúdos estruturantes da Química com temáticas sociocientíficas, P2 assegura aos estudantes o acesso ao conhecimento sistematizado, o “conhecimento poderoso” (Young, 2011, 2013), como direito e condição para uma formação crítica, científica e cidadã. Essa articulação fortalece a perspectiva de um currículo que não apenas atende às exigências normativas, mas que amplia sua potência formativa, ao assumir o conhecimento como eixo estruturador e a mediação docente como princípio pedagógico e político (Moreira, 2010, 2011; Paraíso, 2023; Lopes e Macedo, 2011, 2023).

Além disso, a experiência analisada contribui com o campo da Educação Química ao apresentar um modelo curricular que resiste ao esvaziamento epistemológico promovido pelas reformas recentes. A proposta de P2 demonstra que é possível construir percursos formativos que preservem a densidade

conceitual da disciplina, ao mesmo tempo em que promovem o diálogo com outras áreas, com os interesses dos estudantes e com os desafios contemporâneos vivenciados na escola. Nesse sentido, sua prática responde às provocações de Bedin (2021, 2024), ao demonstrar que o ensino de Química pode ser, simultaneamente, rigoroso em termos conceituais e relevante em termos sociais.

A experiência do CAp. João XXIII, ao garantir autonomia docente na formulação das ementas e ao fomentar práticas curriculares integradas às finalidades formativas da instituição, apresenta-se como uma alternativa concreta e inspiradora para outras redes públicas de ensino que buscam conciliar as exigências legais com a defesa do conhecimento, da justiça curricular e da formação integral. Assim, a pesquisa aqui desenvolvida não apenas confirma tendências críticas já discutidas na literatura, como avança ao evidenciar, por meio de dados empíricos, como o currículo escolar pode ser concretamente produzido como prática situada, ética e politicamente engajada.

Nesse sentido, a análise da ementa de P2 revela-se um recurso metodológico privilegiado para compreender as camadas internas da organização curricular no CAp. João XXIII. Se o documento institucional apresentado nas Figuras 2 e 3 oferece a estrutura “óssea” do novo currículo, indicando a distribuição das disciplinas, itinerários formativos e cargas horárias, as ementas funcionam como um exame de imagem aprofundado, capaz de mostrar como esse corpo curricular se move, respira e responde às condições e finalidades formativas da instituição. Ela permite visualizar os “órgãos” que compõem essa estrutura: os conteúdos selecionados, os objetivos formativos explicitados, os critérios de mediação pedagógica, as escolhas epistemológicas e os valores que orientam o trabalho docente. Trata-se, portanto, de um diagnóstico denso, que ultrapassa a superfície do prescrito e torna visível a complexidade das práticas curriculares produzidas no chão da escola. Ao assumir essa materialidade, as ementas não apenas documentam uma proposta curricular, mas expressa um posicionamento político e pedagógico dos professores frente às reformas educacionais em curso, reafirmando a potência do currículo como prática social, cultural e ética.

As concepções de currículo mobilizadas por P1 e P2 expressam distintas orientações teóricas (Lopes e Macedo, 2011; Moreira, 2010, 2011; Silva, 2011;

Sacristán, 2013; 2017; Costa e Lopes, 2022; Lopes e Macedo, 2023; Paraíso, 2023), que se refletem nas suas práticas pedagógicas e decisões de organização curricular.

P1 manifesta uma compreensão do currículo que valoriza sua função estruturante, como instrumento de orientação para o trabalho docente, mas que admite a flexibilidade e a inserção de temas a partir da experiência, da intencionalidade e da sensibilidade do professor. Sua fala revela essa perspectiva ao afirmar:

O currículo é uma forma do professor orientar o seu trabalho. [...] O currículo te dá um eixo, não é? [...] O currículo tem que existir, não que a pessoa seja obrigada a seguir aquilo [...] ele vem como um guia para a prática do professor. (P1)

Essa concepção demonstra uma articulação entre elementos da teoria técnico-instrumental (Silva, 2011; Lopes e Macedo, 2011; Moreira, 2011), especialmente no que se refere à função normativa e organizacional do currículo, e traços da teoria crítica, ao reconhecer que o docente deve exercer autonomia e inserir sua “personalidade” na prática pedagógica. Ainda que P1 defenda o currículo como eixo, ele também argumenta que “o professor não deve seguir o currículo”, e que a docência exige decisões baseadas no que se considera relevante para a formação dos estudantes:

Eu acho que o professor não deve seguir o currículo; ele tem que colocar um pouquinho da personalidade dele. (P1)

Essa concepção híbrida aproxima-se do que Lopes e Macedo (2011), Moreira (2010, 2011) e Moreira e Macedo (2010) e Paraíso (2023) referem-se como a prática situada e interpretativa do currículo, em que o professor reorganiza os conteúdos propostos pelas políticas curriculares à luz de seus saberes profissionais (Tardif, 2019, Shulman, 1986), contexto escolar e formação docente. Isso se expressa quando P1 justifica a inclusão de temas como segurança com produtos de limpeza e impactos ambientais, mesmo que esses não estejam expressos nos documentos oficiais. Como quando, se refere ao abordar o tema segurança sobre manipulação de produtos químicos

Não tem lugar nenhum do programa dizendo que eu tenho que falar de segurança de laboratório [...], eu faço porque eu acho que é importante. Porque cabe dentro daquele conhecimento que você vai trabalhar com eles, né? Porque eu vou ter que falar só de segurança de laboratório

se 99% dos alunos vão seguir outros cursos e nunca mais, depois que eles entrarem na universidade, nunca mais eles vão entrar no laboratório de química? Porque, eles têm laboratório em casa, eles têm lá a cozinha, eles têm lá o quartinho lá de guardar material deles de limpeza, que eles têm que saber do que eles estão lidando, né, do perigo que eles estão lhe dando. (P1)

Portanto, embora a proposta curricular de P1 esteja fundamentada em uma lógica mais próxima da tradição disciplinar, especialmente pelo estabelecimento da Lei 13.415/2017 do NEM, da BNCC e pelo alinhamento com o conteúdo do PISM, ela não se reduz à reprodução normativa e as prescrições dos exames seletivos. Sua prática incorpora elementos de flexibilidade, contextualização com o cotidiano do estudante além, de interpretação crítica e atualização do ensino com base em referências didáticas e científicas contemporâneas, como livros didáticos e artigos acadêmicos. Como ele próprio afirma:

Eu tenho como referência os próprios livros didáticos e artigos, [...] o que o pessoal da pesquisa vem fazendo, o que outros professores fazem também, né, e tentar adequar no nosso trabalho. (P1)

Isso o afasta de uma lógica tecnicista e o aproxima de um olhar mais reflexivo, ainda que não totalmente crítico. Neste sentido, pode-se dizer que P1 transita entre uma teoria tradicional flexível e uma prática docente com elementos críticos incipientes, especialmente ao valorizar a contextualização e a pertinência social dos conteúdos, ainda que sua ênfase esteja majoritariamente na função normativa e organizacional do currículo.

Já a proposta de P2 se alinha majoritariamente às teorias críticas do currículo, com traços pós-críticos, conforme sistematizados por Silva (2011), Lopes e Macedo (2011), Moreira (2010, 2011), Ribeiro (2018) e Paraíso (2023). A professora entende o currículo como uma prática interpretativa e situada a partir das referências adotadas, moldada pelas relações sociais, contextos escolares e finalidades formativas. Sua ementa articula o conhecimento químico a temas do cotidiano, como cosméticos, medicamentos e meio ambiente, integrando conteúdos com práticas interdisciplinares e com forte ênfase no protagonismo discente, na formação cidadã e na leitura crítica da realidade.

Para P2, o currículo não é um roteiro a ser seguido, mas uma prática viva em constante reelaboração:

O currículo seria o que eu estou fazendo em sala, né? Como que eu estou fazendo, por que eu estou fazendo, né? [...] A maior parte está na minha cabeça. (P2)

Essa concepção evidencia a perspectiva defendida por autores como Moreira (2007, 2010, 2011), Silva (2011), Lopes e Macedo (2011, 2023), Macedo (2013), Moreira e Macedo (2010) Paraíso (2023) e Sacristán (201, 2017), para quem o currículo é atravessado por disputas simbólicas, epistemológicas e políticas, nas quais o professor atua como mediador entre políticas públicas e realidades escolares. Ao elaborar uma ementa que valoriza o conhecimento disciplinar sem abrir mão do diálogo com o cotidiano, a cultura e os interesses dos estudantes, P2 realiza o que Young (2013) define como “currículo de engajamento” (p. 616). Além disso, a proposta de P2 integra elementos do conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1986; Silva, Bedin e Toledo, 2023), ao reorganizar saberes disciplinares de forma didática, culturalmente sensível e formativa.

Ambas as propostas, contudo, expressam a complexidade da docência no contexto do Novo Ensino Médio. P1, com sua postura de equilíbrio entre normatividade e flexibilidade, assegura estabilidade e coerência com as avaliações seletivas. P2, com sua ênfase em projetos interdisciplinares e temas sociocientíficos, reafirma o potencial formativo do currículo para a emancipação dos estudantes. Essa pluralidade de concepções reafirma o entendimento de que o currículo, na prática, é sempre um campo de disputas, interpretações e negociações.

Assim, as propostas de P1 e P2 compartilham o entendimento de que o currículo oferece diretrizes orientadoras para a prática docente e que deve ser adaptado às realidades escolares e às especificidades dos estudantes. No entanto, divergem significativamente quanto à ênfase conferida ao conhecimento escolar, à mediação pedagógica, à finalidade formativa do currículo e o grau de influência das políticas curriculares.

- P1 concebe o currículo como uma estrutura normativa e funcional, valorizando a sequência lógica dos conteúdos e sua adequação às exigências externas (como o PISM), com certa abertura à personalização

do ensino, mas sem tensionar significativamente as políticas educacionais vigentes.

- P2, por outro lado, assume uma postura crítica e ativa diante das prescrições curriculares, integrando saberes escolares e saberes da vida, com ênfase na formação crítica, na mediação docente e na interdisciplinaridade como eixo político-pedagógico.

Assim, enquanto P1 se situa em uma zona de transição entre a teoria tradicional e uma prática reflexiva bem definida, P2 se inscreve de modo mais explícito nas teorias críticas e, em alguns momentos, nas pós-críticas, ao assumir o currículo como campo de disputas, significações e transformações sociais (Gabriel, 2015; Lopes, 2013; Ribeiro, 2018; Moreira, 2010, 2011; Paraíso, 2019, 2023).

Nesse sentido, os esforços empreendidos pelas redes públicas de Ensino Básico para reinterpretar a Base Nacional Comum Curricular no Ensino Médio, e desenvolver o que se concebe como implementação da reforma do NEM (Jacomini, 2022; Alparone, Franzi e Fiorotti 2022; Freitas, Romeu e Barroso, 2024), só poderão alcançar algum êxito no aprofundamento da integração curricular se reconhecerem uma premissa já consolidada pelas pesquisas em políticas de currículo: professoras e professores são também produtores da política, e o são por meio das comunidades disciplinares (Young, 2011, 2013; Lopes, 2007, 2019; Paraíso, 2023).

Essa afirmação dialoga com o trabalho desenvolvido pelos professores P1 e P2 no CAp. João XXIII, que, mesmo diante dos desafios impostos por uma reforma educacional de caráter antidemocrático e deslegitimador da função docente, resistem e se empenham em construir coletivamente um currículo significativo e contextualizado a realidade da comunidade escolar. Em suas práticas, esses professores demonstram que é possível se deixar afetar pelas alegrias ativas das diferenças criadoras em nós e nos outros, praticando a potência de educar para a liberdade de criar valor e, com isso, também criar o nosso próprio destino.

Por fim, essa compreensão crítica sobre o conhecimento escolar como construção específica do contexto educativo, conforme defendem Moreira e Candau (2007), esteve presente no esforço dos professores do CAp. João XXIII ao elaborarem as ementas e organizarem o currículo de Química no contexto do

Novo Ensino Médio. Ao reconhecerem que os saberes escolares não são cópias dos conhecimentos sociais, mas resultam de um processo de descontextualização e recontextualização (Sacristán, 2017; Ribeiro, 2018), os docentes assumiram conscientemente o papel de agentes curriculares, atentos às implicações formativas de suas escolhas.

Nessa perspectiva, ao selecionarem os conhecimentos que comporiam os itinerários formativos, os professores se posicionaram frente às perguntas centrais da prática curricular: o que meus alunos devem saber? e o que meus alunos devem ser? (Lopes e Macedo, 2011; Ribeiro, 2018; Bedin, 2021, 2024). Tal postura evidencia o compromisso da escola com a formação integral dos estudantes, que não se restringe à preparação para os exames seletivos da UFJF, mas que também visa ao desenvolvimento intelectual, crítico e autônomo dos sujeitos (UFJF, 2024).

Como afirmam Apple (2006), Young (2007), Moreira (2009, 2012), Macedo (2013), Cipriani, Correa e Moreira (2020), Freire (2023), Ribeiro (2018) e Lopes (2019) é dever da escola desvelar o mundo com os alunos e não para eles, reconhecendo que toda escolha curricular é também uma escolha política. Nesse sentido, o trabalho articulado entre gestores e professores no CAp. João XXIII demonstra que é possível enfrentar os desafios das reformas educacionais com responsabilidade social e compromisso com uma educação de qualidade, promovendo um currículo que expanda horizontes e forme sujeitos capazes de intervir no mundo com consciência e liberdade.

Compreender de que modo esse compromisso se materializa na prática exige observar as diferentes camadas que compõem a organização curricular da instituição. É nesse contexto que se insere a Figura 13, elaborada para sintetizar os currículos que estruturam o Ensino Médio do CAp. João XXIII no contexto da Lei nº 13.415/2017 do Novo Ensino Médio, refletindo um movimento político de resistência e de construção identitária por parte da comunidade escolar. Sua concepção baseou-se no aporte teórico de Paraíso (2023), que distingue três dimensões centrais para compreender o currículo escolar:

i) **Currículo oficial** – conjunto de aprendizagens selecionado, organizado e estruturado oficialmente, com selo do Estado, como é o caso da BNCC, que orienta nacionalmente a organização das etapas e áreas do conhecimento;

- ii) **Currículo formal** – conjunto de disciplinas, conteúdos e atividades planejadas para e pela a escola ou rede de ensino, geralmente elaborado com base no currículo oficial, mas detalhado para orientar o ensino antes do contato direto entre professores e estudantes;
- iii) **Currículo em ação** – aquilo que efetivamente acontece no cotidiano escolar, resultante da leitura e mediação que os professores fazem dos currículos oficial e formal, incorporando experiências, valores e concepções próprias à sua prática.

Figura 13 – Camadas que compõem a organização curricular do Ensino Médio



do CAp. João XXIII no contexto da Lei nº 13.415/2017, a partir das definições de currículo de Paraíso (2023).

Fonte: Elaboração própria

A figura sintetiza, com base nas definições de Paraíso (2023), as três dimensões do currículo presentes na organização curricular do CAp. João XXIII: o currículo oficial, representado pela BNCC, que orienta nacionalmente as aprendizagens e serviu de base para o documento institucional de implementação do Novo Ensino Médio; o currículo formal, expresso no próprio documento de implementação dos itinerários formativos (Figuras 2 e 3), que detalha os componentes curriculares, e a distribuição das aulas e as cargas-horárias dos respectivos componentes curriculares; e o currículo em ação, materializado nas ementas de Química elaboradas por P1 e P2, revelando diferentes interpretações e práticas de currículo. A representação evidencia

como essas dimensões coexistem e interagem no contexto do Novo Ensino Médio, revelando a mediação docente e institucional entre as prescrições legais e as práticas efetivamente desenvolvidas.

Ao analisar o perfil curricular dos professores à luz dessas três dimensões, observa-se que P1, ao manter forte aderência à estrutura prescrita e à matriz do PISM, situa-se mais próximo do currículo oficial e do currículo formal, tratando-os como um guia prático para a organização de sua ação docente. Essa postura o alinha a uma abordagem tradicional de currículo (Silva, 2011; Lopes e Macedo, 2011; Paraíso, 2023). Todavia, ao reconhecer certa flexibilidade na escolha de temáticas vinculadas ao conteúdo de Química e nas possibilidades de contextualização, como se observa em sua ementa e em sua própria definição de currículo, é possível identificar traços das teorias críticas (Silva, 2011; Moreira, 2010, 2011; Lopes e Macedo, 2011; Paraíso, 2023), que problematizam a seleção e a abordagem dos conteúdos. Em contraste, P2 atua de modo mais alinhado ao currículo em ação, conforme definido por Paraíso (2023), promovendo uma mediação crítica (Silva, 2011; Moreira, 2010, 2011; Lopes e Macedo, 2011; Paraíso, 2023), entre o prescrito e o vivido. Sua prática incorpora interdisciplinaridade, protagonismo discente e problematização social do conhecimento, aproximando-se de concepções associadas às teorias crítica e pós-crítica (Silva, 2011; Lopes e Macedo, 2011; Moreira, 2010, 2011; Paraíso, 2019, 2023).

Essa leitura comparativa do currículo oficial, formal e em ação, associada à análise dos perfis de P1 e P2, consolida um panorama sobre como as prescrições curriculares são apropriadas e ressignificadas no cotidiano escolar. É a partir dessa base que a próxima seção amplia o olhar, deslocando o foco para as concepções de currículo expressas pelos licenciandos em Química da UFJF. O propósito será compreender em que medida essas percepções dialogam ou divergem das práticas e concepções de P1 e P2 e, articulando-as às teorias de currículo, discutir como tais visões impactam o exercício da docência e a construção do saber curricular na formação inicial.

#### 4.2 COMPREENSÕES DE LICENCIANDOS EM QUÍMICA ACERCA DO CURRÍCULO: O QUE ISSO NOS APONTA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E A CONSTRUÇÃO DO SABER CURRICULAR

Considerando o objetivo de compreender como os licenciandos em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora interpretam o currículo escolar e analisar em que medida essas compreensões convergem ou divergem das concepções dos professores do Colégio de Aplicação João XXIII, esta seção busca identificar implicações formativas para a constituição do saber curricular e para a prática docente. Nesse sentido, a análise contribui para compreender como os licenciandos constroem esse saber, suas formas de apropriação e os deslocamentos ou permanências, que essas concepções revelam em relação à prática dos professores do CAp. João XXIII.

A produção dos dados ocorreu no âmbito de duas disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Química da UFJF: *QUI141 – Planejamento e Avaliação do Ensino de Química*, ofertada em 2021 a uma turma com quatorze estudantes no contexto do ensino remoto, e *QUI174 – Currículo e Planejamento no Ensino de Química*, ministrada em 2023 em uma turma com seis licenciandos de forma presencial. Ambas as disciplinas abordaram diretamente o conceito de currículo, por meio de estudos teóricos, análise de documentos normativos e produção de atividades reflexivas. As estratégias pedagógicas envolveram a produção de textos, representações visuais, rodas de conversa, análises de ementas e autoavaliações de aprendizagem. Esses materiais forneceram os subsídios empíricos para identificar os sentidos atribuídos ao currículo escolar pelos licenciandos ao longo da disciplina.

Esta seção está organizada em duas subseções. A primeira 4.2.1 analisa as interpretações manifestadas pelos licenciandos nas disciplinas acompanhadas, reunindo os principais sentidos atribuídos ao currículo escolar e identificando tanto os elementos de permanência de concepções tradicionais quanto os deslocamentos que sinalizam apropriações críticas e pós-críticas e em alguns momentos trará uma amostra dos contrastes existentes entre as percepções dos futuros professores com as dos professores já em exercício de suas funções docentes, P1 e P2.

A segunda seção 4.2.2 propõe uma articulação entre as compreensões dos licenciandos e as ementas da disciplina química e as concepções acerca do

currículo dos professores P1 e P2, analisadas nas seções anteriores (4.1.1 e 4.2.1), bem como com o currículo institucional construído no CAp. João XXIII. Essa articulação permite evidenciar aproximações e distanciamentos entre os discursos de formação inicial e de atuação, apontando caminhos para o fortalecimento do saber curricular na formação inicial docente e na prática profissional dos futuros professores de Química.

#### **4.2.1 Interpretações de licenciandos sobre o currículo escolar nas disciplinas da Licenciatura em Química da UFJF**

A presente subseção analisa os sentidos atribuídos ao currículo escolar por licenciandos em Química que cursaram, respectivamente, as disciplinas *QUI141 – Planejamento e Avaliação do Ensino de Química*, em 2021, e *QUI174 – Currículo e Planejamento no Ensino de Química*, em 2023.

A análise tem início com os dados produzidos na disciplina *QUI141 – Planejamento e Avaliação do Ensino de Química*, ofertada no ano de 2021, de forma remota, a uma turma de licenciandos do curso de Química da Universidade Federal de Juiz de Fora. A primeira parte da atividade analisada foi proposta na aula 02, realizada de forma assíncrona via plataforma *Google Classroom* e consistiu na orientação da leitura de textos selecionados sobre o conceito de currículo e uma introdução ao campo teórico do currículo, a saber: “O que significa o currículo?” retirado da obra de José Gimeno Sacristán (2013) e “Currículo” extraído de uma obra clássica nos estudos do campo do currículo de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011).

A segunda parte da atividade, iniciada na aula 02 e concluída na aula 03, de forma síncrona via *Google Meet*, consistiu na discussão coletiva dos textos sobre o conceito de currículo e na apresentação, pelos licenciandos, de imagens e metáforas que representassem suas concepções. A proposta buscou articular teoria e experiência, incentivando os estudantes a traduzirem conceitos discutidos em sala em representações visuais e narrativas próprias. As produções e as falas que as acompanharam evidenciaram diferentes modos de compreender o currículo, revelando aproximações e distanciamentos em relação às teorias tradicional, crítica e pós-crítica (Silva, 2011; Lopes e Macedo, 2011; Sacristán, 2013, 2017).

O debate abordou como temas centrais: a relação entre currículo e livro didático, ressaltando que este, embora seja ferramenta prática e acessível, não deve aprisionar a prática docente; a função do professor como mediador capaz de adaptar o currículo à realidade local; e a importância da flexibilidade curricular para contemplar diversidade cultural, habilidades e competências, além do conteúdo prescrito. As imagens escolhidas pelos participantes simbolizaram desde a progressão do conhecimento e a construção sequencial até a necessidade de encaixe entre conteúdos e contextos, a existência de percursos múltiplos e a adaptação constante das rotas educativas.

Apesar de emergirem reflexões sobre a BNCC como parâmetro nacional e sua função reguladora, a maioria das falas manteve forte vínculo com a concepção tradicional e tecnicista de currículo: um documento prescrito, organizado para garantir transmissão sequencial de conteúdos, frequentemente associado à preparação para exames seletivos e avaliações externas. Ao mesmo tempo, surgiram tensionamentos que indicam abertura para perspectivas mais críticas, especialmente quando os licenciandos destacaram a necessidade de contextualização, participação coletiva na construção curricular e valorização dos saberes docentes.

Essa perspectiva, conforme apontam Lopes e Macedo (2011, 2023) Moreira, (2010, 2011), Silva (2011) e Paraíso (2023), se ancora na racionalidade técnica que historicamente estruturou os sistemas escolares, sustentando a ideia de que ensinar é aplicar conteúdos previamente determinados, alheios às experiências, aos sujeitos da prática e às finalidades formativas do conhecimento escolar.

Tal como diagnosticam esses autores, essa concepção técnica e prescritiva do currículo segue fortemente presente na formação inicial docente (Ribeiro, 2018; Queiroz e Massena, 2020,2022), manifestando-se nas representações construídas pelos licenciandos, muitas vezes resultantes de suas vivências escolares. Esse quadro se confirmou já nos primeiros momentos da atividade proposta, a qual é aqui investigada.

Quando Ribeiro (2018, p. 501) descreve que, ao iniciar uma disciplina sobre currículo, muitos professores provocam seus alunos com a pergunta “afinal, o que é currículo?”, reconhece-se aí não apenas uma estratégia didática, mas também uma escolha epistemológica: trata-se de mobilizar as concepções

prévias dos licenciandos e instaurar, desde o início, um espaço de problematização e negociação de sentidos. Essa abordagem reconhece a complexidade conceitual do campo do currículo e desafia o docente a lidar com múltiplas interpretações que emergem da experiência formativa dos estudantes.

Foi exatamente essa a estratégia adotada pela professora da disciplina analisada nesta pesquisa. Ao iniciar a aula, a docente lançou a questão: “Eu queria saber se vocês, quando leram esses textos, já tinham essa visão, se já entendiam que o currículo tinha esse significado e essas definições, ou não?”. A interrogação, mais do que uma simples introdução ao conteúdo, operou como disparadora de sentidos, promovendo a escuta ativa e a expressão das representações iniciais dos licenciandos sobre o tema.

As falas de Tiago e Bianca revelaram compreensões ainda ancoradas em uma matriz tradicional de currículo, compreendido como estrutura organizadora e orientadora da prática docente, com aproximações inclusive ao que denominaram de currículo profissional (Sacristán, 2013; Lopes e Macedo, 2011, Ribeiro, 2018; Paraíso, 2023).

Tiago afirmou:

Sempre que a gente pensa em currículo, algumas ideias vêm à mente, como por exemplo: é algo para formatar, sistematizar alguma coisa, seja no ensino, seja como diz no texto “em um currículo vitae”. Enfim, a gente tem mais ou menos uma ideia, mas não dessa forma que os textos trazem.

A menção a “formatar, sistematizar” reflete a ênfase da teoria tradicional na organização e no planejamento do currículo (Lopes e Macedo, 2011; Sacristán, 2013, Santos, Melo e Lima, 2020, Paraíso, 2023). Segundo Silva (2011) e Lopes e Macedo (2011) Bobbitt, via o currículo como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosamente medidos e especificados. A afirmação de Tiago de que a ideia geral que ele tinha “não dessa forma que os textos trazem” sugere que sua formação está começando a desafiar essa visão inicial, mas o ponto de partida é o entendimento tradicional.

Bianca complementa:

Eu tinha essa mesma ideia que o Tiago. A gente vê currículo como o vitae que a gente preenche sobre o nosso caminho profissional (BIANCA).

A fala de Bianca corrobora diretamente a associação do termo currículo com o currículo *vitae*, reforçando a compreensão do currículo como um documento que formaliza e organiza um percurso ou trajetória (Sacristán, 2013; Reis e Oliveira, 2018, Paraíso, 2023). Essa visão é simplista e comum, não capturando as múltiplas facetas e complexidades do currículo escolar (Ribeiro, 2018; Queiroz, e Massena, 2016, 2020, 2022; Vianna e Ritter, 2020).

A referência a currículo *vitae* como uma forma de entender currículo é significativa. Historicamente, o termo currículo (do latim *currere*) significava uma pista de corrida ou um percurso, e posteriormente passou a se referir a cursos universitários ou um curso específico e fixo (Hamilton, 1992; Barbosa, Favere, 2013; Sacristán, 2013; Paraíso, 2023). A associação com currículo *vitae* denota uma visão do currículo como um documento formal que descreve um caminho ou uma série de feitos, sem necessariamente um aprofundamento crítico do seu propósito ou das relações de poder envolvidas (Reis e Oliveira, 2018, Paraíso, 2023).

Pedro, por sua vez, associa o currículo a uma função diretiva:

A visão que eu tinha de currículo era de um documento que fala o que você tem ou não que ensinar, sabe? Um norte para o professor, mas a gente vê que é muito mais que isso.

A descrição do currículo como "um documento que fala o que você tem ou não que ensinar" e "um norte para o professor" alinha-se perfeitamente com a concepção prescritiva e instrumental da teoria tradicional tecnicista (Lopes e Macedo, 2011, Silva, 2011; Moreira, 2010, 2011; Ribeiro, 2018; Paraíso, 2023)

Essas falas demonstram um entendimento inicial que remete a uma concepção prescritiva (Queiroz e Massena, 2020, 2022), técnica e descontextualizada do currículo, entendida como natural e funcional. Como afirma Sacristán (2013, 2017), esse modelo de currículo, ao ser concebido como mera ordenação de conteúdos ou conjunto de orientações sequenciais, oculta sua natureza política e histórica, transformando-se em um dispositivo de normalização e homogeneização dos processos escolares.

A associação entre currículo escolar e currículo *vitae* também revela a compreensão de que o currículo estrutura trajetórias individuais e define percursos de aprendizagem predeterminados. Essa metáfora se aproxima da definição de currículo como projeto de ordenação (Sacristán, 2013), reafirmando

sua função organizadora (Paraíso, 2023). Lopes e Macedo (2011) sustentam que essa concepção corresponde a uma ideia de sequenciação da experiência educacional, articulada a uma lógica que naturaliza os processos de escolarização e despolitiza a prática pedagógica.

Tais compreensões mostram forte presença de características associadas às teorias tradicionais de currículo, especialmente no modelo tecnicista descrito por Bobbitt (Lopes e Macedo, 2011; Paraíso, 2023), no qual o currículo é concebido como instrumento de racionalização e controle, planejado com objetivos definidos, métodos eficientes e resultados mensuráveis. Como observa Paraíso (2023), nesse modelo o currículo se torna um dispositivo padronizador orientado por metas externas ao sujeito da aprendizagem, servindo aos interesses da administração educacional.

Nesse ponto, a fala da licencianda Alice acrescenta nuances importantes, ao reconhecer o caráter prescritivo do currículo, mas também ao reivindicar que ele seja apropriado e reconstruído na relação entre professor, aluno e escola:

A licencianda Alice escolheu a imagem da figura 14 para expressar sua visão de currículo:

Figura 14 – Imagem da Licencianda Alice



Fonte: <http://andreaguimaraescalixto.blogspot.com/2012/10/curriculo-real-oculto-e-prescrito.html>. Acesso em: 16, ago. 2021.

Fiz a escolha desta imagem, pois ela nos remete o currículo sendo desenvolvido por ambas as partes como, o professor, aluno e escola. Sabemos que o currículo nos é dado como algo que devemos seguir à risca, o conteúdo, atividades e grade curricular de cada turma, é como se fosse uma receita que determina as escolhas e as regras determinadas pelas instituições de ensino, como se cada instituição tivesse uma identidade institucional e poder de decisão no sentido de autoridade. Mas é possível perceber ao longo de algumas discussões que participei nas disciplinas de licenciatura, que seguir esse currículo

à risca não é necessariamente algo satisfatório para alunos e professores, ele deveria ser construído e desenvolvido através de atividades que ajudam no aprendizado do aluno e no trabalho do professor, onde haveria no caso uma troca tanto cultural como social. Ou seja, todos devem se beneficiar desse tal currículo não só a instituição no final de um ano letivo, lançando dados excelentes de que cumpriu o currículo estabelecido. (Alice)

A fala de Alice combina o reconhecimento do caráter normativo do currículo com a defesa de espaços de construção coletiva, aproximando-se do que Sacristán (2013, 2017) descreve ao diferenciar o currículo prescrito daquele vivido na prática. Sua proposta de “troca cultural e social” ressoa com a noção de currículo em ação (Paraíso, 2023), mas ainda preserva uma visão de referência fixa a ser seguida, característica das abordagens tradicionais.

Conforme argumentam Moreira (2010, 2011), Moreira e Macedo (2010), Lopes e Macedo (2023) e Paraíso (2023), ainda que John Dewey tenha proposto uma abordagem humanista do currículo, sua teoria também é classificada como parte das tradições curriculares fundacionais brasileiras. Segundo os autores, para Dewey, o currículo deveria articular prática e experiência, valorizando o protagonismo do estudante e as aprendizagens transversais, como atitudes, gestos, desejos e disposições para aprender, que não são formalizadas nos conteúdos escolares (Paraíso, 2023).

A fala de Alice, ao enfatizar a construção conjunta e a troca cultural e social no processo educativo, aproxima-se dessa perspectiva ao reconhecer que o currículo não deveria ser apenas um roteiro rígido, mas também um espaço de interação e colaboração. Entretanto, assim como na proposta de Dewey (Lopes e Macedo, 2011; Paraíso, 2023), sua visão não chega a problematizar de modo explícito as relações de poder implicadas na seleção e organização dos conteúdos (Young, 2011, 2013; Gabriel, 2013, 2015), o que a mantém, em parte, no campo das teorias tradicionais.

A perspectiva de Alice enfatiza a importância de uma construção curricular que vá além da mera execução de prescrições, incorporando processos colaborativos e contextualmente significativos. Essa percepção encontra eco, ainda que por outra via, na reflexão apresentada pela licencianda Luiza. Ao resgatar a trajetória histórica da escola e suas transformações curriculares, Luiza reforça a ideia de que o currículo é um produto de seu tempo, condicionado por contextos sociais e econômicos, mas também marcado pela

permanência de estruturas normativas. A imagem e o trecho a seguir é representativo dessa discussão.

Figura 15 – Imagem escolhida pela licencianda Luiza



Fonte: Google imagens

Vejo a escola como a representação direta do currículo de acordo com cada época ao longo da história, como é mostrado através das leituras feitas dos textos propostos. Do século XVI até o final do século XIX, tem-se uma escola elitizada, ou seja, apenas os grandes desfrutavam do conhecimento. No início do século XX, com a urbanização e a industrialização, a escola repensa sua maneira de fazer educação e repensa o currículo. Agora tem-se um livro didático, um professor que organizará as atividades de ensino e conhecimento, isso tudo estudado de forma gradativa e cada vez mais complexa. A escola se torna um lugar de formação de pessoas que irão deter determinados conhecimentos e saberes. E até nossos dias atuais é assim, sendo que agora também emprega noções de habilidades e competências, ou seja, desenvolvimento de capacidade de resolver problemas que não conhecem e também um lugar de formação de cidadãos. (Luiza)

A reflexão de Luiza evidencia uma compreensão de currículo fortemente ancorada na historicidade da instituição escolar, reconhecendo as mudanças nas formas de organização do ensino ao longo do tempo, mas preservando a centralidade da escola como espaço legitimador de saberes (Young, 2007, 2011, 2013). Essa perspectiva se aproxima da concepção de currículo como construção social, como defendida por Queiroz e Massena (2016, 2020, 2022), que compreendem o currículo como resultado de interações e disputas políticas, culturais e pedagógicas, atravessadas por condicionantes históricos.

Ao identificar a evolução do currículo desde um modelo elitista até a incorporação contemporânea de habilidades e competências, a fala de Luiza

dialoga com Ribeiro (2018), para quem o currículo é um campo tensionado por reformas que, embora apresentem inovações discursivas, frequentemente preservam lógicas tradicionais de organização do conhecimento.

A vinculação da trajetória escolar à utilização de livros didáticos e à progressividade dos conteúdos remete também ao conceito de currículo formal (Paraíso, 2023), planejado e estruturado previamente às interações entre professores e estudantes, e que muitas vezes se mantém como principal referência para a prática pedagógica. Moreira (2010, 2011) reforça que essa visão do currículo, ainda que adaptada às demandas atuais, tende a reproduzir concepções tradicionais que priorizam a transmissão de conteúdos e a padronização das aprendizagens.

Por fim, as análises de Lopes e Macedo (2011, 2023) e Lopes (2019) permitem compreender que, ao enfatizar a continuidade histórica e a função social da escola, a concepção expressa por Luiza ilustra como as reformas curriculares se apropriam de discursos contemporâneos, mas permanecem alinhadas a estruturas de regulação que limitam o potencial emancipador do currículo.

Essa leitura histórica apresentada por Luiza mantém a centralidade da instituição escolar como espaço de reprodução de um modelo prescrito, aproximando-se das perspectivas tradicionais descritas por Goodson (2020) e evidenciando, como destacam Queiroz e Massena (2020, 2022) e Ribeiro (2018), que a compreensão do currículo por muitos licenciandos ainda se ancora em referenciais normativos.

Figura 16 – Imagem escolhida pelo licenciando Heitor



Fonte: Google imagens

Contudo, algumas falas apontam para uma tensão produtiva entre essa visão prescritiva e a necessidade de adaptação contextual, como no caso de Heitor. Ao construir sua representação sobre o currículo, o licenciando associou diretamente a BNCC à ideia de uniformização das aprendizagens, evidenciando sua função como marco regulador nacional (Figura 16).

Quando pensei na BNCC, pensei também no projeto de educação para todos [...] faz-se necessário algo em prol da igualdade dos conteúdos [...] A BNCC também trabalha essas aprendizagens de forma progressiva, mas [...] não devemos nos ater totalmente à BNCC [...] temos que adequar à realidade da turma e da escola. (Heitor)

A escolha dessa imagem e o discurso de Heitor revelam, por um lado, a valorização da BNCC como instrumento de equidade, ao estabelecer parâmetros comuns para todo o território nacional. Por outro, demonstram consciência dos limites dessa padronização, reconhecendo a importância de adequações à realidade concreta da escola e dos estudantes. Essa postura dialoga com as teorias críticas e pós-críticas à rigidez curricular (Silva, 2011; Lopes e Macedo, 2023), bem como com a defesa de Paraíso (2023) de que o currículo oficial, ainda que imprescindível como referência, precisa ser mediado pelo professor

para se transformar em um currículo em ação que seja significativo e contextualizado.

A fala de Heitor acrescenta nuances importantes a essa compreensão normativa do currículo. Ao associar a BNCC à ideia de “igualdade dos conteúdos” e ao “projeto de educação para todos”, o licenciando reproduz um dos argumentos centrais mobilizados para legitimar sua implementação, sustentado no discurso da equidade e da padronização nacional das aprendizagens essenciais (Branco e Zanatta, 2021; Jacomini, 2022). Tal perspectiva evidencia o que Freitas, Romeu e Barroso (2024) identificam como um movimento de centralização curricular, no qual se supõe que a uniformização de objetivos e conteúdos, estabelecida por instâncias governamentais, possa garantir qualidade e justiça educacional.

No entanto, ao reconhecer que “não devemos nos ater totalmente à BNCC” e que é preciso “adequar à realidade da turma e da escola”, Heitor se aproxima das críticas de Moreira e Candau (2007), para quem um currículo não pode ser mera tradução literal de prescrições normativas, devendo ser constantemente reinterpretado e recontextualizado pelos sujeitos que o praticam. Essa ponderação, ainda que incipiente, indica sensibilidade ao que Cury, Reis e Zanardi (2018) e Branco e Zanatta (2021) argumentam como tensão entre o prescrito e o vivido, ou seja, a necessidade de transformar o currículo oficial em prática situada, considerando contextos, sujeitos e especificidades locais.

Essa postura revela, portanto, uma tendência à visão tecnicista. Uma vez que, reafirma o caráter normativo e regulador da BNCC como eixo estruturante do trabalho pedagógico, mas também, admite que a mediação docente e a adaptação às condições reais de ensino são indispensáveis para que o currículo cumpra sua função social. Ao integrar essas duas dimensões, a prescrição oficial e a flexibilização prática, a fala de Heitor se insere no debate sobre a implementação da BNCC, marcado por disputas entre a defesa de padrões comuns e a valorização da autonomia escolar e docente (Jacomini, 2018; Freitas, 2018; Romeu e Barroso, 2019).

As contribuições de Alice e Luiza reforçam essa tendência inicial de compreender o currículo como roteiro fixo e prescritivo. Alice o descreve como uma “receita” que determina conteúdos, atividades e regras institucionais,

reconhecendo, contudo, que um currículo construído com a participação de professores e alunos poderia favorecer trocas culturais e sociais mais significativas. Já Luiza, ao enfatizar a trajetória histórica da escola e suas mudanças estruturais, mantém a centralidade do currículo como modelo prescrito, mesmo ao reconhecer novas exigências de competências e habilidades na contemporaneidade. Essas visões se alinham à lógica do currículo formal e técnico, afastando-se de uma problematização mais ampla de seus fundamentos, como apontam Moreira e Candau (2007), Lopes (2019) e Lopes e Macedo (2023).

Nesse conjunto, a posição de Heitor representa um ponto de transição. Embora ainda vinculada à estrutura formal, sua fala reconhece a BNCC como referência nacional para assegurar aprendizagens essenciais, ao mesmo tempo em que alerta para a necessidade de adequações à realidade da turma e da escola. Tal postura dialoga com Moreira e Candau (2007), Branco et al. (2018) e Paraíso (2023), que defendem a adaptação do currículo às especificidades contextuais, e evidencia o início de um movimento reflexivo capaz de tensionar sua aplicação literal.

Essa diversidade de percepções confirma o diagnóstico inicial de que, para os licenciandos, o currículo ainda é predominantemente entendido como um conjunto de conteúdos dados, embora com alguns indícios de abertura a práticas mais contextualizadas. Nessa direção, Paraíso (2023) destaca o currículo como “o coração da escola” (p. 7), compreendendo-o como um conjunto de aprendizagens oportunizadas e atravessado por disputas ideológicas, discursivas e culturais. Diante de tais perspectivas, Ribeiro (2018) e Queiroz e Massena (2020, 2022) reforçam que problematizar o currículo na formação inicial é fundamental para que futuros docentes reconheçam seus sentidos políticos e sociais, superando a visão estritamente técnica.

Em síntese, as respostas iniciais dos licenciandos da turma QUI141, revelam duas concepções predominantes: uma que associa o currículo a uma lista de conteúdos a serem seguidos pelo professor e outra que o aproxima do currículo profissional, como o Currículo Lattes. É nesse cenário que a professora propôs aos licenciandos uma nova reflexão: “O que difere e o que aproxima esses dois tipos de currículo?”. A resposta de Pedro evidencia um esforço inicial de distinção entre o currículo escolar e o currículo profissional:

Eu não entendo muito bem a diferença entre esses dois currículos, mas em relação ao Currículo Lattes, não foca naqueles conteúdos fechadinhos que se aprende em sala de aula. Ele se expande para experiências profissionais, experiências científicas, enfim, experiências de diversas formas possíveis. Já os documentos que a gente estuda na licenciatura, eles são mais uma orientação para se trabalhar dentro de sala com conceitos e conteúdos, de forma teórica e prática para ajudar no desenvolvimento cognitivo do estudante em sala de aula. (Pedro)

A partir da fala de Pedro, percebe-se que o currículo escolar é ainda compreendido como uma orientação externa ao professor (Tardif, 2000), vinculada à organização dos conteúdos de ensino, enquanto o currículo profissional é visto como um registro de experiências formativas. Embora Pedro destaque a função do currículo escolar no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, sua leitura ainda se alinha a uma lógica prescritiva, na qual os conteúdos são pré-definidos e o papel docente restringe-se à sua aplicação.

Essa concepção também foi observada na fala de Bruna, que, ao responder à pergunta “O que aproxima os dois currículos?”, afirmou:

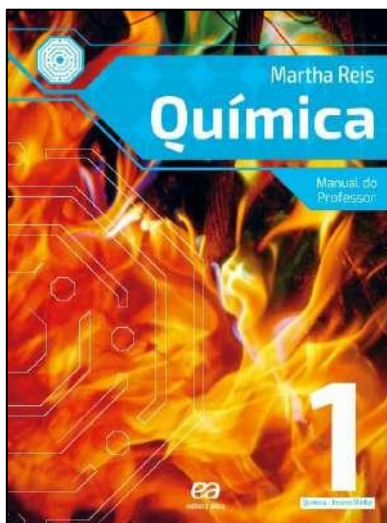
Assim, eu acho que o que mais aproxima os dois é a organização, né. Tanto o profissional quanto aquele que a gente usa para definir os conteúdos. Mas eles organizam coisas diferentes. Um, meio que organiza a trajetória que a pessoa teve, as experiências que ela teve e vai listando lá as competências dela. E o outro organiza coisas que você pretende ou tem que aplicar. Mas eu acho que a ideia de o que mais aproxima os dois é a questão da organização. (Bruna)

Bruna reconhece que, em ambos os casos, o currículo exerce uma função organizadora. Sua percepção se aproxima de uma das acepções discutidas por Lopes e Macedo (2011), ao definirem o currículo como “grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores” (p. 19). Essa compreensão reforça a centralidade da organização formal como característica do currículo, mas ainda não incorpora plenamente seu caráter político, histórico e cultural. Ou seja, a percepção de Bruna pode ser entendida como uma visão proveniente da teoria tradicional tecnicista.

Na sequência, o licenciando Pedro amplia o debate ao abordar a função do livro didático como extensão do currículo: Ao apresentar a capa de um livro didático que também é o manual do professor, o licenciando explicita o papel do livro didático como mediador e, por vezes, como substituto do currículo formal e

do currículo praticado pelo professor, reafirmando seu potencial de reforçar a padronização e o engessamento das práticas pedagógicas.

Figura 17- Imagem apresentada por Pedro



Fonte: Google imagens

Pensei justamente no fato de que os livros seguem o conteúdo dos currículos. Por exemplo, agora está vindo uma nova remessa de livros que seguem a BNCC; não são mais livros de química, física e biologia, são livros de ciências da natureza. Fiz essa relação porque os livros são os escudeiros fiéis do currículo, eles são a aplicação do currículo. [...] Penso bastante sobre o fato de que o professor pode ficar totalmente fechado ao livro didático, planejar suas aulas conforme os conteúdos que estão no livro, usar o livro como única fonte de consulta e disseminação do conhecimento. Acredito que o livro didático seja a opção mais prática para o professor planejar a aula. [...] Ele tem que ser um apoio na sala de aula. Eu me apoio no livro, mas não posso ficar preso a ele. (Pedro)

A fala de Pedro evidencia, de forma clara, a dupla natureza do livro didático no cotidiano escolar: ao mesmo tempo em que se apresenta como recurso facilitador para o planejamento e a organização do ensino, pode, quando assumido como única referência, reduzir o currículo à sua dimensão mais prescritiva. Essa constatação dialoga com Sacristán (2013, 2017), que compreende o livro didático como um mediador entre o currículo formal e a prática docente, ressaltando que seu uso deve ser crítico e seletivo, de modo a não se confundir com o próprio currículo.

Nessa perspectiva, a dependência excessiva de materiais previamente estruturados limita a capacidade do professor de intervir de forma criativa e contextualizada no processo de ensino. É nesse ponto que as reflexões de Bedin (2021, 2024) e de Silva, Bedin e Toledo (2023) tornam-se centrais, ao

ênfatizarem a importância da autoria docente na elaboração de propostas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos estudantes, incorporando saberes locais, interdisciplinares e experiências significativas do e para o estudante. Assim, a autonomia para adaptar, ampliar ou mesmo subverter a ordem e os conteúdos do livro não apenas fortalece a identidade profissional (Tardif, 2019) do professor, mas também garante que o currículo em ação (Paraíso, 2023) se distancie de uma reprodução mecânica do prescrito, aproximando-se de uma prática curricular viva, responsiva e socialmente relevante.

A partir dessa discussão, a professora e a pesquisadora participante apresentaram alguns exemplos de currículos implementados em diferentes redes de ensino e mais algumas assertivas sobre o currículo de alguns autores e pesquisadores do campo, a saber: Lopes e Macedo (2011); Sacristán (2013); Moreira e Candau (2007), além de um recorte da DCNEM (Brasil, 2018), buscando ampliar a problematização. Em seguida, propôs uma nova questão: “Currículo é importante? Ou ele poderia ser descartado?”.

A licencianda Maria respondeu:

Eu fiquei pensando bastante sobre isso, quando comecei a ler os textos. Mas, conforme eu fui lendo, eu pensei um pouco sobre essa organização e o quão é essencial esse primeiro passo de organizar, o que vai ser lecionado. Mas, eu também fiquei pensando nessa parcialidade do que vai ser ensinado e o que não vai ser ensinado e fiquei meio que assim em cima do muro. Mas aí, eu fui lendo e fui ficando mais amigável assim, mas, não tanto. (Maria)

A fala de Maria explicita uma tensão entre a funcionalidade e a seletividade do currículo. Sua inquietação revela um deslocamento inicial em direção à percepção de que o currículo não é apenas uma ferramenta de organização, mas também um dispositivo de exclusão e silenciamento de saberes (Siqueira e Santos, 2021; Freitas, Romeu e Barroso, 2024).

Essa compreensão crítica encontra respaldo na análise de Branco e Zanatta (2021, p. 60), ao apontarem que os processos de elaboração de documentos curriculares, como a BNCC, costumam retirar professores e estudantes das discussões decisórias: “professores e alunos, ainda que muitas vezes de forma velada, são alijados do processo de debates, discussão e de elaboração dos documentos de caráter normativo, como a BNCC”. Considerando o currículo como o coração da escola e o projeto de sociedade

como ilustra Paraíso (2023), esse torna-se um território disputado, não havendo consenso acerca de quais conhecimentos devem ser ensinados, de que pessoas se quer formar e nem sobre quais culturas priorizar. Nesse sentido o currículo será sempre o resultado de uma escolha.

Com base nesse cenário, a mediação pedagógica da professora e da pesquisadora participante buscou provocar os licenciandos a pensar o currículo como uma construção coletiva, situada e sensível aos sujeitos e contextos escolares. A atividade teve como objetivo central fazer com que os futuros professores se reconhecessem como agentes implicados na formulação e reelaboração do currículo escolar. Nesse sentido, passou-se a discutir o currículo como prática cultural e como projeto de sociedade (Moreira e Candau, 2007; Silva, 2011; Lopes e Macedo, 2011; Moreira, 2010, 2011, Paraíso, 2019, 2023) .

Conforme destaca Ribeiro (2018,), “uma noção de currículo problematizadora acarreta em uma prática docente que instigará os alunos da educação básica a refletir sobre aquele conhecimento, e não somente absorvê-lo sob uma ilusória neutralidade” (p. 510). Assim, ao abordar o currículo como um campo de disputas por sentidos, saberes e identidades, os licenciandos são interpelados a se reconhecerem como sujeitos do currículo, assumindo uma postura crítica e propositiva, para além de sua mera execução.

Nesse sentido, reforçamos a importância de que as questões curriculares sejam problematizadas ainda na formação inicial conforme indicam Ribeiro (2018) e Queiroz e Massena (2020, 2022), uma vez que tal abordagem contribui para que os futuros professores estejam atentos ao papel que desempenham nas ressignificações e vivências do saber curricular ao longo de sua prática profissional.

Diante do avanço das discussões, buscou-se conduzir os licenciandos a refletir sobre o currículo a partir de uma perspectiva mais ampla, que ultrapassasse a concepção inicial restrita a um documento normativo e prescritivo. Assim, o currículo foi abordado como uma construção coletiva, fruto de negociações entre professores, estudantes e demais integrantes da comunidade escolar, expressando escolhas sobre quais conhecimentos e experiências devem ser priorizados em determinado contexto educativo. Nessa nova perspectiva, a professora buscou estimular os licenciandos em Química a

reconhecerem-se como sujeitos ativos na elaboração, análise e recontextualização dos currículos escolares. É nesse cenário que a licencianda Carol apresentou sua imagem e a respectiva justificativa:

Figura 18 - Imagem apresentada pela licencianda Carol



Fonte: Google imagens

Em relação a essa imagem, a futura professora explicou:

Tem aqui escrito evasão escolar, e eu interpretei também como uma forma da questão do currículo, principalmente no ensino médio. A pressão que vestibular, PISM, ENEM exerce sobre o professor para dar o conteúdo é muito grande, e os alunos cobram isso também. Então, às vezes, em vez de dar uma aula diferente, que vai tomar mais tempo, o professor prefere continuar com o tradicional para garantir que vai dar todo o conteúdo do edital. E aí, coisas como 'o que é trabalho em grupo' acabam ficando de fora, porque o professor não tem tempo para estimular o espírito colaborativo." (Carol)

A fala e a imagem apresentadas por Carol revelam de forma contundente os efeitos das orientações curriculares prescritivas sobre o trabalho docente, particularmente no contexto do Ensino Médio. Ao destacar a pressão exercida por exames seletivos, como PISM e ENEM, sobre a organização das aulas e a escolha das metodologias, sua percepção dialoga diretamente com as análises de Branco e Zanatta (2021), que apontam como essas avaliações tendem a moldar o currículo, restringindo-o a um treinamento voltado para a aprovação, em detrimento de experiências formativas mais amplas.

Essa constatação é reforçada por Moreira e Candau (2007), para quem o predomínio do currículo prescrito, articulado a metas de desempenho, desconsidera a mediação reflexiva e a construção coletiva de sentidos, subordinando a prática pedagógica a lógicas externas à realidade escolar. De forma semelhante, Jacomini, Freitas, Romeu e Barroso (2024) alertam que a

padronização promovida por avaliações contribui para o engessamento das práticas docentes, limitando a autonomia profissional e a contextualização dos conteúdos. Nesse cenário, como observam Alparone, Franzi e Fiorotti (2022), o currículo deixa de ser um espaço de criação e diálogo para se tornar um roteiro de execução, comprometendo a diversidade de experiências de aprendizagem.

Por outro lado, Bedin (2021, 2024) enfatiza a importância da autoria docente no planejamento curricular, defendendo que o professor, ao exercer protagonismo na seleção e organização dos saberes químicos, pode resistir a essas pressões e reconfigurar o currículo em favor de um ensino mais crítico, contextualizado e alinhado às necessidades reais dos estudantes. A posição de Carol, portanto, ao mesmo tempo em que denuncia a força das políticas prescritivas e das avaliações seletivas, evidencia também a urgência de formar docentes capazes de administrar essas tensões, preservando espaços para práticas pedagógicas inovadoras e socialmente significativas.

Em síntese, a análise da fala de Carol evidencia que a pressão das avaliações externas e das políticas curriculares prescritivas não apenas condiciona o planejamento docente, mas também limita o potencial formativo do currículo, reduzindo as possibilidades de inovação e de diálogo com as necessidades reais dos estudantes.

A fala de Carol, ao enfatizar a pressão dos exames seletivos, como o PISM e o ENEM, sobre o trabalho docente, dialoga diretamente com as perspectivas identificadas em P1 e P2. Enquanto P1 demonstra maior aderência ao currículo formal e ao conteúdo prescrito, ajustando sua prática para atender às demandas avaliativas, P2 adota uma abordagem mais flexível e contextualizada, buscando equilibrar a preparação para exames com propostas formativas mais amplas. Nesse sentido, a percepção de Carol aproxima-se da postura de P1 quanto à influência das avaliações seletivas, mas também evidencia, de forma implícita, a importância de estratégias como as de P2 para mitigar os efeitos restritivos dessas políticas curriculares prescritivas.

Essa constatação reforça a necessidade de práticas que articulem as exigências normativas a abordagens pedagógicas críticas e contextualizadas, garantindo a autonomia docente e a autoria no processo de seleção e organização dos saberes no currículo (Young, 2007, 2011; 2013; Lopes e Macedo, 2011; Moreira, 2010, 2011; Paraíso, 2023).



currículo também exige do professor um posicionamento ativo, capaz de transformar prescrições em experiências educativas significativas. Quando isso não ocorre, o currículo, em vez de potencializar a formação, pode se tornar uma limitação, uma malha rígida de conteúdos previamente definidos e descontextualizados.

Essa reflexão se aproxima das concepções críticas de currículo, que o entendem como construção social situada e permeada por valores, disputas e escolhas políticas (Sacristán, 2013, 2017; Lopes e Macedo, 2011; Queiroz e Massena, 2020; Paraíso, 2023). Embora a licencianda reconheça o papel estruturante do currículo no processo educativo, identifica também seu potencial de silenciamento e sua natureza seletiva, o que revela um movimento interpretativo relevante no processo de construção do saber curricular. Como apontam Moreira e Candau (2007), os conhecimentos escolares não são transposições diretas dos saberes sociais, mas reconfigurações orientadas por decisões curriculares que moldam o que pode e deve ser ensinado.

Ao indicar que o currículo depende da ação do professor para se efetivar, Carla sinaliza a importância da mediação pedagógica como condição para que esse documento ganhe sentido na prática. Essa compreensão se alinha à concepção de Tardif (2014), para quem o saber curricular não deve ser meramente prescrito, mas construído e apropriado pelos docentes em sua prática concreta. Também se aproxima da crítica de Young (2013) ao esvaziamento do currículo escolar, que, ao ser desvinculado da formação crítica e cidadã, pode deixar de cumprir seu papel emancipador.

A fala de Carla revela um movimento interpretativo importante em relação ao currículo. Inicialmente, ela reconhece o papel organizador do currículo, conferindo-lhe uma função de orientação e progressão das aprendizagens ao longo da escolaridade. No entanto, à medida que aprofunda sua análise, evidencia também um olhar crítico, ao identificar limites impostos pelas políticas curriculares à atuação docente.

Esse tipo de deslocamento interpretativo indica um avanço em direção a compreensões mais elaboradas, nas quais o currículo não é entendido apenas como uma lista neutra de conteúdos, mas como um dispositivo que tanto possibilita quanto restringe práticas educativas. Como apontam Moreira (2010, 2011, 2012) Sacristán (2013, 2017), Lopes e Macedo (2011) e Paraíso (2019,

2023), o currículo expressa escolhas sociais e culturais historicamente situadas, sendo atravessado por valores, pressupostos e disputas políticas. Assim, a percepção de Carla sobre o currículo como ferramenta simultaneamente formativa e limitadora, aproxima-se da concepção de currículo como prática cultural, mediada por relações de poder e por condicionantes institucionais (Moreira, 2007; Young, 2013; Paraíso, 2023).

Além disso, ao relacionar a imagem com as fases do desenvolvimento escolar e os interesses dos estudantes, Carla revela sensibilidade para aspectos formativos que ultrapassam a simples prescrição de conteúdos. Essa leitura se articula à noção de currículo como experiência, defendida por autores como Moreira (2010), Macedo (2013), Sacristán (2017) e Paraíso (2019, 2023), que destacam a importância da mediação docente na apropriação dos saberes escolares.

Portanto, a contribuição de Carla marca um ponto de inflexão nas compreensões iniciais dos licenciandos: ainda que influenciada por uma perspectiva tradicional do currículo como instrumento de organização, sua leitura crítica aponta para a complexidade das relações entre currículo, ensino e formação dos sujeitos escolares. Esse deslocamento, embora incipiente, já representa um movimento significativo em direção à constituição do saber curricular no processo de formação inicial.

A segunda imagem apresentada por Carla (Figura 12) é uma paródia do filme *Tempos Modernos*, de Charlie Chaplin, na qual operários trabalham de forma mecânica, repetitiva e alienada, sem conhecer o propósito final de sua atividade.

Figura 20 - Segunda imagem da licencianda Carla.



Fonte: Facebook. Acesso em: 16, ago. 2021.

Ao comentar a imagem, Carla afirma:

Essa imagem aqui é uma paródia dos Tempos Modernos do Charlie Chaplin, que traz a questão da indústria, do operário que desempenha a mesma função e nem sabe qual é o produto final. Então aqui, seria uma metáfora, de que o aluno está sendo preparado para responder as questões do vestibular. Mas ele não sabe o contexto, ele não consegue identificar onde aquilo se encaixa na vida dele. (Carla)

Essa fala problematiza de modo incisivo uma das funções historicamente atribuídas ao currículo escolar: a de preparar os estudantes para o acesso ao ensino superior. Ao mobilizar a imagem da produção em série, Carla denuncia o risco de uma escolarização que naturaliza a submissão do ensino à lógica dos exames seletivos, como o vestibular, reduzindo o processo formativo à memorização de conteúdos descontextualizados e à obtenção de bons desempenhos nas provas. Trata-se, de uma visão que reforça a função adaptativa da escola às exigências externas, eclipsando sua dimensão emancipadora.

Essa crítica ganha contornos ainda mais significativos quando relacionada ao contexto específico do CAp. João XXIII, cuja organização curricular, como analisado na seção anterior, dialoga diretamente com as demandas do Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tal vinculação, embora contribua para a continuidade dos estudos dos discentes no âmbito da universidade pública, pode acentuar a

centralidade da lógica avaliativa na definição dos conteúdos escolares, influenciando fortemente as escolhas curriculares dos professores.

É nesse ponto que a crítica de Carla encontra eco na análise de Queiroz e Massena (2016), ao examinarem as compreensões de currículo entre professores em exercício. As autoras evidenciam que, com frequência, os professores reconhecem que o currículo se torna um instrumento prescritivo, orientado por avaliações externas e processos seletivos, o que tende a limitar sua autonomia e a desvalorizar os saberes escolares construídos a partir do contexto. Nesse cenário, o currículo perde seu caráter formativo mais amplo, transformando-se em um conjunto de exigências a serem cumpridas para atender a finalidades alheias às necessidades dos estudantes e da comunidade escolar.

Nesse sentido, a fala de Carla revela não apenas uma crítica ao esvaziamento do ensino provocado pela lógica dos vestibulares, mas também uma percepção incipiente de como essas dinâmicas se materializam nas práticas pedagógicas. A sua leitura da imagem aponta para o silenciamento das experiências dos estudantes no processo de escolarização e para a urgência de se construir currículos que façam sentido para eles, que lhes permitam compreender, interpretar e atuar sobre o mundo, como propõem autores como Young (2011, 2013), Moreira (2010, 2012) e Paraíso (2023).

Portanto, ao articular sua crítica à imagem do aluno como operário do vestibular, Carla tensiona diretamente uma das questões centrais da pesquisa: o papel do professor e do currículo escolar na mediação entre o conhecimento e a formação cidadã. Ainda que de forma incipiente, sua análise permite identificar o surgimento de uma postura crítica que, se devidamente trabalhada durante a formação inicial, pode contribuir para que os futuros docentes se reconheçam como autores do currículo escolar, capazes de tensionar suas determinações e de construir propostas educativas mais significativas e socialmente referenciadas. Seguimos agora para a imagem e explanação do licenciando Tiago.

Figura 21 - Imagem do licenciando Tiago



Fonte: Site "Significados.com.br". Acesso em: 16, ago. 2021

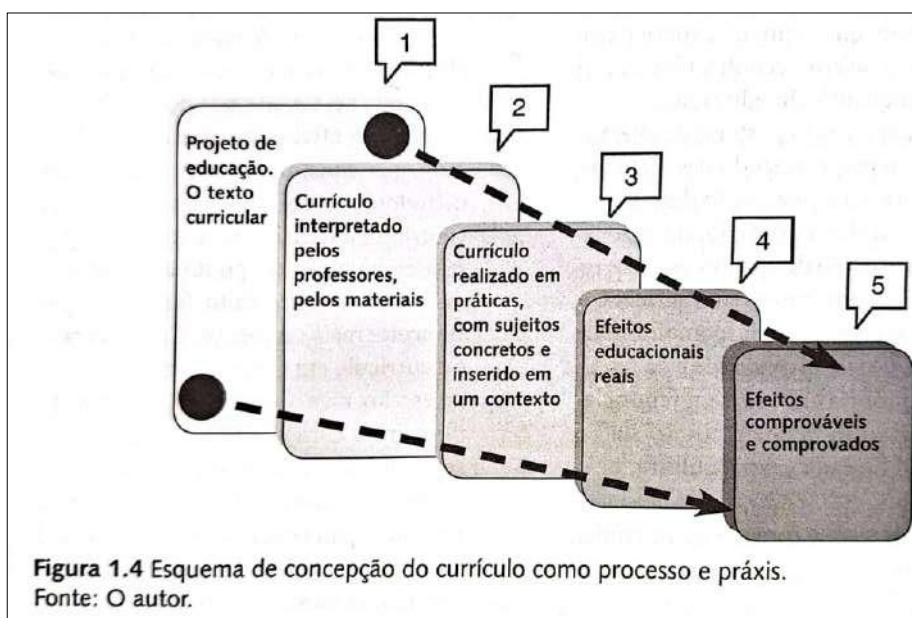
A imagem selecionada por Tiago para representar o currículo escolar é a de uma boneca russa *matrioska*, tradicionalmente composta por várias figuras ocas, encaixadas umas dentro das outras, que ao serem abertas revelam camadas sucessivas até chegar ao seu núcleo. Ao justificar sua escolha, Tiago realiza uma analogia direta com um trecho do texto de Sacristán (2013), em que o autor distingue diferentes níveis de realização do currículo: do projeto idealizado ao currículo efetivamente vivido e aprendido pelos alunos.

Eu selecionei essa imagem dessa boneca russa, chamada de matrioska, fazendo uma analogia a uma parte do texto [SACRISTÁN, 2013, p.26], que é essa parte aqui, que fala do que o currículo almeja e do que dentro daquele currículo são os efeitos comprováveis e comprovados. Então, por exemplo, no currículo tem muita idealização de como fazer as coisas, ali, por exemplo está o "Projeto de educação. O texto curricular", que é justamente o currículo. Aí, depois vem a interpretação pelos professores, que aí, querendo ou não, você terá alguma perda de alguma coisa ou algum ponto que era para ser tratado no currículo e que o professor talvez não consiga captar muito bem. Tem essa outra parte aqui "Currículo realizado em práticas, com sujeitos concretos e inserido em um contexto" que é essa questão da contextualização também. Então, vai sempre perdendo alguns pontos para serem tratadas lá na frente do que o aluno realmente aprende e entende. São os efeitos comprováveis. E aí, tem os efeitos mais reais que aí, às vezes o aluno aplica no dia a dia, mas às vezes ele nem tem ciência disso porque ele aprendeu antes. (Tiago)

A leitura de Tiago evidencia uma compreensão do currículo enquanto processo de mediação entre o prescrito e o vivido, revelando a consciência de que há uma distância entre o que está formalmente estabelecido nos documentos curriculares e o que efetivamente se realiza nas práticas pedagógicas. A imagem da *matrioska* simboliza, nesse contexto, as diferentes camadas do currículo, da prescrição ideal à apropriação concreta pelos sujeitos

escolares, que vão sendo reinterpretadas e, por vezes, perdidas ao longo do processo educativo. Ela também remete a imagem da figura 1.4 do texto de Sacristán (2013, p. 26) que traz um esquema de concepção processual do currículo.

Figura 22 - Imagem usada como referência pelo licenciando Tiago



Fonte: (Sacristán, 2013, p.26)

Essa percepção se alinha a uma perspectiva crítica do currículo, que compreende o currículo como uma construção histórica, social e política, marcada por disputas e mediações, e não como um objeto técnico e neutro. Para o Sacristán (2013, 2017), o currículo precisa ser analisado em suas diferentes dimensões: o currículo prescrito (o que está nos documentos), o currículo planejado (como é traduzido pelo professor), o currículo praticado (o que de fato é ensinado em sala) e o currículo aprendido (o que os alunos efetivamente compreendem e integram às suas experiências). A metáfora de Tiago dialoga diretamente com essas dimensões, reconhecendo que há uma distância entre elas e que nem sempre os efeitos desejados são os efeitos concretamente alcançados no processo educativo.

Além disso, a fala de Tiago também pode ser compreendida à luz das contribuições de Lopes e Macedo (2011), ao enfatizar o currículo como prática discursiva e interpretativa, produzida nas interações entre sujeitos, saberes e contextos. O reconhecimento, pelo licenciando Tiago, das perdas entre o currículo idealizado e o currículo vivido indica uma crítica à racionalidade técnica

e linear, aquela que supõe uma transmissão direta e sem ruídos entre os níveis de planejamento e execução do ensino (Lopes e Macedo, 2011; Paraíso, 2023).

Nessa direção, sua fala também aponta para a importância da contextualização e da mediação docente, ao afirmar que o aluno muitas vezes aprende algo que sequer percebeu ter aprendido. O que sugere que o currículo também opera por vias colaterais, não necessariamente planejadas, mas que produzem efeitos formativos significativos. Essa dimensão do oculto ou do colateral da aprendizagem, como discutido por Dewey, segundo Paraíso (2023), inscreve-se em uma visão de currículo como experiência vivida e não apenas como plano de ensino.

Portanto, pode-se afirmar que Tiago, ao utilizar a imagem da *matrioska* e ao construir sua análise a partir dos textos estudados na disciplina de Planejamento e Avaliação no Ensino de Química na sua formação inicial, realiza um deslocamento interpretativo em direção a uma concepção crítica e relacional de currículo, na qual o conhecimento escolar não é apenas prescrição, mas um campo de traduções, construções, disputas e negociações. Ele passa a se reconhecer como agente nesse processo, compreendendo a importância da mediação pedagógica para a construção de aprendizagens significativas e contextualmente referenciadas, elemento fundamental para sua futura atuação como professor de Química.

A licencianda Maria deu sequência na apresentação, trazendo novamente a discussão sobre os ritmos de aprendizagem de cada estudante. A imagem selecionada por Maria (Figura 15) remete à metáfora visual de um cubo mágico, cujas faces, ao serem completadas com cores idênticas, simbolizam a ideia de um currículo encaixado e padronizado. A imagem é composta ainda por múltiplas mãos que giram o cubo, um grande olho que tudo observa e um ouvido que escuta, elementos que, segundo a licencianda, remetem à centralidade do poder, da vigilância e do controle nas escolhas curriculares. Ao justificar sua escolha, Maria articula elementos simbólicos e conceituais que problematizam a aparente neutralidade das decisões curriculares:

Figura 23 – Imagem da licencianda Maria



Fonte: Arte de Aaron Jasinski. Disponível em:  
<https://jasinskiart.tumblr.com/post/91874727947/design-comity-11x14-inches-acrylic-on-panel>.  
 Acesso em: 16, ago. 2021

A justificativa de Maria foi:

Eu pensei no texto do Sacristán, sobre essa questão unificadora de organização do currículo, mas que acaba criando fronteiras. A Bruna falou sobre essa questão do sucesso e fracasso associado à essa questão, eu trago o cubo mágico. Quando a gente completa, deixa ele com todos os lados iguaizinhos, seria o sucesso. E quando não completa, seria o fracasso. E, a questão do olho, a gente pode a partir da mão, também pensei na questão do poder, das escolhas, eu posso girar e fazer com que meu aluno olhe em uma perspectiva desse ou daquele jeito. E daqui a pouco, as mãos que estão no poder mudam e gente altera essa perspectiva. A questão do ouvido, o professor está escutando uma coisa e vendo outra coisa também, parte também dessa questão do currículo, né. (MARIA)

A imagem do cubo mágico escolhida por Maria, juntamente com sua justificativa, revela uma concepção teórica que hibridiza elementos das teorias curriculares tradicional e crítica (Lopes, 2005; Moreira, 2010, 2011, 2012; Moreira e Macedo, 2010; Ribeiro, 2018; Paraíso, 2023), com forte ressonância nas discussões sobre a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A metáfora do cubo mágico encaixado e padronizado, com a ideia de "sucesso" ao completá-lo com cores idênticas e "fracasso" ao não o fazer, remete diretamente à Teoria Tradicional do Currículo. Esta perspectiva é caracterizada por sua busca por neutralidade e eficiência, focando na identificação de objetivos educacionais, na formação de trabalhadores

especializados ou na oferta de uma educação geral e acadêmica (Santos, Melo e Lima, 2020). O currículo tradicional é frequentemente concebido como um conjunto de matérias e conteúdos a serem transmitidos de forma rotineira, organizada e sequencial, com resultados rigorosamente medidos e especificados (Lopes e Macedo, 2011; Barbosa, Favere, 2013). A avaliação, nessa lógica, serve como instrumento de classificação e regulação do desempenho, o que se alinha com a dualidade sucesso/fracasso proposta por Maria (Soares e Costa, 2021). O currículo prescrito é muitas vezes homogêneo e regulado administrativamente, buscando padronização (Barbosa, Favere, 2013).

Contudo, Maria adiciona uma camada de complexidade ao incluir no cubo múltiplas mãos que giram, um grande olho que tudo observa e um ouvido que escuta e boca fechada, interpretando-os como a centralidade do poder, da vigilância, do silenciamento e do controle nas escolhas curriculares. Essa leitura aponta para a Teoria Crítica do Currículo. As teorias críticas questionam a suposta neutralidade do currículo, afirmando que ele está implicado em relações de poder e que transmite visões sociais particulares e interessadas, produzindo identidades sociais específicas (Lopes e Macedo, 2011, 2023; Barbosa, Favere, 2013; Moreira, 2010, 2011, 2012; Paraíso, 2023).

A vigilância e o controle explicitados pelo olho e ouvido de Maria dialogam com o conceito de currículo oculto, que se refere aos aspectos do ambiente escolar que, sem estarem nos programas oficiais, transmitem subliminarmente atitudes, valores, regras e hierarquias, contribuindo para o conformismo e a obediência (Silva, 2011; Moreira e Candau, 2007; Paraíso, 2023). A percepção de Maria de que as mãos que estão no poder mudam e a gente altera essa perspectiva, indica uma consciência da natureza política e disputada do currículo, um ponto central nas teorias críticas (Santos, Melo e Lima, 2020; Moreira, 2010; Paraíso, 2023). Além disso, a sua observação de que o “professor está escutando uma coisa e vendo outra coisa também”, pode ser interpretada como a tensão entre o currículo formalmente planejado e o que de fato acontece na prática, e a necessidade de desvelar o que está oculto (Silva, 2011; Queiroz e Macena, 2016; Lacerda, 2019; Paraíso, 2023).

A articulação desses elementos demonstra um hibridismo teórico (Lopes, 2005; Moreira, 2010, 2011) na compreensão de Maria, um fenômeno

reconhecido no campo do currículo, onde pesquisadores e educadores combinam diferentes tradições e perspectivas (Lopes e Macedo, 2006; Moreira e Macedo, 2010). Ela percebe a estrutura e a padronização (tradicional), mas também o poder e a intencionalidade (crítica) subjacentes a elas.

A imagem e a justificativa apresentadas por Maria revelam uma leitura crítica das políticas curriculares atuais, especialmente no que diz respeito à BNCC e à Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). O cubo mágico, como metáfora do currículo, representa a pressão por um modelo encaixado e padronizado, que se aproxima da lógica de controle e uniformização proposta pela BNCC. Essa padronização, ao definir rigidamente os conteúdos e competências a serem desenvolvidos em cada etapa escolar, tende a restringir a autonomia de professores e escolas, além de acirrar as desigualdades educacionais ao desconsiderar os diferentes contextos sociais e culturais dos estudantes (Cipriani e Moreira, 2020; Freitas, Romeu e Barroso, 2024).

Além disso, a presença da boca, do olho e do ouvido na imagem sugere um ambiente de vigilância e controle crescente sobre a prática docente. A implementação da BNCC e dos itinerários formativos, marcada pela ausência de escuta ativa aos professores da Educação Básica, tem reforçado a imposição de currículos prontos, muitas vezes mediados por plataformas digitais que monitoram o trabalho dos docentes. Ao simbolizar esse cenário com a boca que não diz, o olho que observa e o ouvido que escuta, Maria parece captar a sensação de cerceamento da liberdade pedagógica e a precarização do trabalho docente, fenômenos amplamente relatados na literatura crítica sobre a reforma (Jacomini, 2022; Freitas, Romeu e Barroso, 2024).

A metáfora do cubo completo também alude à lógica de “sucesso” e “fracasso” imposta pelas avaliações seletivas, que orientam a organização do currículo escolar segundo critérios de rendimento e desempenho (Freitas, Romeu e Barroso, 2024). Nesse modelo, os estudantes que não conseguem completar o cubo são automaticamente classificados como fracassados, desconsiderando-se os impactos de fatores estruturais como a redução da carga horária, a intensificação do trabalho escolar e as consequências do ensino remoto durante a pandemia. A centralidade dos exames e a quantificação da aprendizagem transformam o currículo em instrumento de seletividade, esvaziando seu potencial formativo (Cipriani e Moreira, 2020).

Por fim, a fala de Maria sobre as “mãos que estão no poder” e sua capacidade de girar o cubo e alterar o olhar do estudante revela a compreensão de que o currículo é um território de disputas políticas e ideológicas (Santos, Melo e Lima, 2020). Essa consciência de que o currículo pode ser manipulado conforme os interesses dominantes explicita um olhar crítico sobre a função social da escola e sobre os projetos de sociedade que se expressam nas escolhas curriculares. A implementação do Novo Ensino Médio, articulada a interesses econômicos voltados à formação de mão de obra barata e flexível, é exemplo disso, e parece ser intuída por Maria ao mencionar a mudança de perspectivas conforme se alteram os detentores do poder (Freitas, Romeu e Barroso, 2024).

Em síntese, a leitura proposta por Maria por meio da imagem do cubo mágico traduz, de forma sensível e crítica, as tensões e contradições que atravessam as políticas curriculares contemporâneas. Sua análise expressa um deslocamento importante em relação às concepções prescritivas do currículo, aproximando-se de uma perspectiva crítica e relacional que reconhece o currículo como instrumento de poder, mediação e disputa.

Já Joana apresentou a imagem que está na Figura 22.

Figura 24 - Imagem da licencianda Joana



Fonte: <https://blogs.opovo.com.br/artesanatodamente/2021/07/26/somos-todos-pecinhas-de-um-imenso-quebra-cabeça/>. Acesso em: 16, ago. 2021.

E disse:

Então, eu escolhi um quebra cabeça, uma coisa que discutimos bastante hoje na aula, uma coisa que eu acho é que o currículo deve ser construído junto com os professores e levando em consideração a realidade de cada escola. Mesmo que isso não seja sempre o que é realizado, é impossível, é o que eu acho que deveria ser feito. E o quebra cabeça, a gente vê assim como o currículo ele deve ser

pensando, levando em consideração os conteúdos de cada ano, para ao final juntar tudo, para dar certo. Mas, o problema desse pensamento do currículo como quebra cabeça, é que seria de um currículo rígido porque tem que se encaixar e, às vezes isso, não ocorre e a gente tem que saber lidar com as diversidades dentro da sala de aula (JOANA).

A imagem escolhida por Joana, a de um quebra-cabeça juntamente com a sua justificativa, expressam com clareza a sua concepção de currículo como uma estrutura que deve ser construída coletivamente, respeitando a realidade de cada escola. Em sua fala, a licencianda destaca a importância de que o currículo seja elaborado em diálogo com os professores, reconhecendo, assim, a docência como espaço legítimo de construção curricular. Tal perspectiva revela um deslocamento interpretativo relevante, na medida em que rompe com a noção de currículo como imposição normativa e reforça sua dimensão processual e situada (Lopes e Macedo, 2011; Sacristán, 2013).

Ao utilizar a metáfora do quebra-cabeça, Joana expressa a ideia de que o currículo deve possibilitar a articulação entre os diferentes componentes do conhecimento escolar, ano a ano, conteúdo a conteúdo, de modo a formar um conjunto coerente. Essa visão remete à concepção de currículo como plano de aprendizagem e de organização da experiência educativa (Lopes e Macedo, 2011). Contudo, sua reflexão crítica emerge quando ela mesma problematiza os limites desse modelo: ao exigir que todas as peças se encaixem, o currículo pode tornar-se rígido e intransigente frente às singularidades dos sujeitos e à diversidade presente nas salas de aula.

Ao trazer a noção de diversidade como contraponto à rigidez curricular, Joana aponta para um dos desafios mais significativos das políticas educacionais atuais, especialmente no contexto de implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. Como destacam Moreira e Candau (2007), o currículo deve articular os saberes historicamente produzidos com as experiências e as identidades dos estudantes, respeitando os múltiplos percursos de aprendizagem e os contextos sociais e culturais que constituem o espaço escolar.

A fala de Joana evidencia, portanto, uma tensão no campo curricular. Por um lado, o reconhecimento da necessidade de um referencial comum que organize a trajetória escolar; por outro, a crítica à padronização excessiva que ignora as especificidades dos sujeitos da educação. Ao assumir esse

posicionamento, Joana aproxima-se de uma concepção crítica de currículo, compreendendo-o como prática social, política e cultural (Silva, 2011; Moreira, 2010, 2011; Paraíso, 2023), cuja elaboração deve ser mediada pela escuta, pelo diálogo e pelo compromisso com a formação democrática e emancipadora.

Sua análise também se alinha àquilo que Tardif (2014) define como saber curricular, na medida em que a licencianda demonstra compreender que o currículo não é dado, mas construído e que sua construção exige decisões pedagógicas e políticas informadas, sensíveis às realidades escolares. Por fim, a consciência de que nem sempre isso é realizado, como ela afirma, revela o embrião de uma postura reflexiva diante das limitações impostas pelas políticas educacionais vigentes, e abre espaço para que se compreenda o papel ativo do professor na mediação curricular.

Em outro momento de sua apresentação, Joana ressalta a diversidade presente nas salas de aula, afirmando que cada estudante possui suas particularidades e que estas devem ser consideradas na construção do currículo. Essa observação revela uma crítica implícita à lógica de uniformização curricular, que desconsidera as múltiplas trajetórias, ritmos de aprendizagem e experiências socioculturais dos alunos. Ao enfatizar a impossibilidade de fazer todas as peças se encaixarem, Joana tensiona a concepção de currículo como instrumento homogêneo e imutável, remetendo a uma perspectiva que compreende o currículo como prática situada, aberta à pluralidade e à escuta dos sujeitos.

Essa leitura aproxima-se das contribuições de Moreira e Candau (2007), que defendem que o currículo deve articular os saberes historicamente construídos às experiências concretas dos estudantes, como forma de reconhecimento das identidades culturais e sociais que os constituem. Para os autores, o currículo não pode ser reduzido a uma lista de conteúdos fixos e descontextualizados, mas deve ser compreendido como um campo de produção de sentidos que se desdobra nas relações sociais escolares, dialogando com a realidade vivida pelos sujeitos. Assim, a percepção de Joana sobre a diversidade como elemento constitutivo do currículo escolar não apenas reforça uma concepção crítica, mas aponta para a urgência de práticas curriculares que rompam com o ideal normativo e valorizem os sujeitos concretos da escola pública, suas histórias e saberes.

Como aponta ainda a apresentação da Letícia, que trouxe a imagem da Figura 23. A perspectiva teórica em que a proposta da licencianda se enquadra pode ser compreendida como uma abordagem flexível, contextualizada e socialmente construída do currículo, que dialoga com elementos das teorias críticas e pós-críticas (Gesser, 2002; Silva, 2011; Lopes e Macedo, 2011, 2023; Moreira, 2010, 2011; Paraíso, 2023).

Figura 25 - Imagem da licencianda Letícia



Fonte: [Google Maps](https://www.google.com/maps). Acesso em: 16, ago. 2021.

Ela é a imagem de um mapa. O que eu pensei? É o currículo ser um destino. Aí eu pensei em pegar essa imagem do Google onde ele dá o caminho. [...] o Google apresenta para a gente ideias de caminhos. Olhando ali, ele dá a ideia de três caminhos. Eu acho que o currículo seria isso, são caminhos a seguir. Um norte primeiro e como seguir a eles. Então, a gente vê aqui na imagem do Google, essas opções de caminho e a gente pode ver isso como a particularidade de cada aluno. Por exemplo, esse aluno aqui, será que ele consegue ir tranquilo andando? Será que ele é cadeirante? Será que ele tem alguma deficiência? Pensando no currículo, ele não me explica isso, assim como esse mapa não está me falando se sim ou se não, mas ele está me dando opções: eu vou de carro, de ônibus, de bicicleta ou vou a pé. [...] Mas, ele me indica qual é a direção e eu tenho que arrumar um jeito de seguir. E essa relação que eu vi com o currículo. Olhando ainda para essa imagem, eu consegui pensar mais uma coisa diferente. [...] São informações que, às vezes, nesse currículo, nessa escola de Juiz de Fora são conhecidas, mas talvez, as pessoas no Rio de Janeiro não conheçam tão rapidamente esses termos. Então, como que adequa isso? Como que fica a particularidade desse aluno? Como que eu explico isso de uma forma que possa entender? Como essas particularidades, esses pequenos detalhes que o currículo vai trazendo, tópicos, como esses pontos de referência, vai servir igualmente para todo mundo? Ele não vai servir (LETÍCIA)

Letícia utiliza a metáfora de um mapa com diferentes caminhos possíveis e a ideia de um “norte primeiro” que indica uma direção, mas que exige do professor e do estudante a escolha da melhor rota conforme suas condições e realidades, ou seja, “arrumar um jeito de seguir”. Essa concepção se distancia

da visão tradicional de currículo, que o entende como um plano estático, estruturado como uma lista de conteúdos fixos a serem transmitidos de forma padronizada, com foco na eficiência e no controle (Lopes, 2005; Apple, 2006; Lopes e Macedo, 2011, 2023; Santos, Melo e Lima, 2020).

Essa leitura aponta para uma visão processual e situada do currículo (Sacristán, 2013), que valoriza a autonomia e a diversidade dos percursos formativos (Macedo, 2013, Paraíso, 2023). Embora Letícia reconheça a função orientadora do currículo, ela questiona sua capacidade de contemplar as especificidades dos sujeitos escolares, como evidencia ao mencionar a ausência de informações sobre se o aluno é cadeirante, se tem alguma deficiência. Tal observação revela uma crítica pertinente às propostas curriculares que desconsideram as singularidades dos estudantes e os diferentes contextos socioculturais em que estão inseridos.

A compreensão de Letícia está alinhada à ideia de currículo como construção social e histórica, permeada por relações de poder e interesses (Apple, 2006; Moreira, 2010, 2011, 2012; Silva, 2011; Lopes e Macedo, 2011; Moreira e Candau, 2007; Vianna e Ritter, 2020; Paraíso, 2023). Nessa perspectiva, a flexibilização, a adaptação e a contextualização do currículo de acordo com as necessidades dos sujeitos são essenciais (Cipriani, Moreira e Correa, 2020), reafirmando o currículo como instrumento crítico e flexível (Moreira, 2008, 2010, 2012; Moreira e Candau, 2007; Barbosa e Favere, 2013; Paraíso, 2019, 2023).

Letícia também evidencia o reconhecimento do papel ativo e autônomo de professores e estudantes na efetivação do currículo. A expressão “arrumar um jeito de seguir” sugere a existência de agência e protagonismo na materialização do currículo praticado, em que as intenções educativas se concretizam na prática cotidiana, levando em conta as particularidades do contexto escolar (Barbosa e Favere, 2013). Nessa lógica, o professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdos para assumir o papel de articulador do processo educacional (Young, 2011, 2013; Moreira, 2008, 2012; Paraíso, 2023), alinhando-se à defesa de uma pedagogia crítica, voltada à problematização da realidade (Apple, 2006; Young, 2013, 2014; Costa e Lopes, 2022; Macedo, 2013).

A metáfora do mapa, que articula uma direção geral com múltiplas possibilidades de execução, também reflete a coexistência e articulação de diferentes visões curriculares, característica marcante do hibridismo teórico que conforma o campo curricular no Brasil (Lopes e Macedo, 2006, 2011; 2023; Moreira, 2010, 2011; Moreira e Macedo, 2010; Paraíso, 2023).

A perspectiva de Letícia dialoga ainda com o contexto das atuais reformas curriculares no Brasil, como a BNCC e o Novo Ensino Médio, que propõem uma Educação mais flexível e contextualizada, buscando romper com modelos rígidos e padronizados (Silva, Pascalli e Espessato, 2023). A BNCC, por exemplo, estabelece objetivos de aprendizagem essenciais, mas enfatiza a necessidade de contextualização, flexibilização e (re)adequação curricular por parte das escolas e redes de ensino (Cipriani, Moreira e Correa, 2020).

Entretanto, a fala de Letícia também evidencia as contradições dessas reformas. Apesar das propostas de flexibilização, professores frequentemente relatam a ausência de formação específica, materiais didáticos de apoio e autonomia real para adaptar o currículo às necessidades dos estudantes e às realidades locais (Jacomini, 2022). A expressão “arrumar um jeito de seguir” pode, assim, refletir tanto a intencionalidade de autonomia quanto a necessidade prática diante do descompasso entre o currículo prescrito e o currículo vivido em sala de aula, o que reforça a importância do saber profissional docente (Tardif, 2000, 2014) para preencher essa lacuna (Freitas, Romeu e Barroso, 2024).

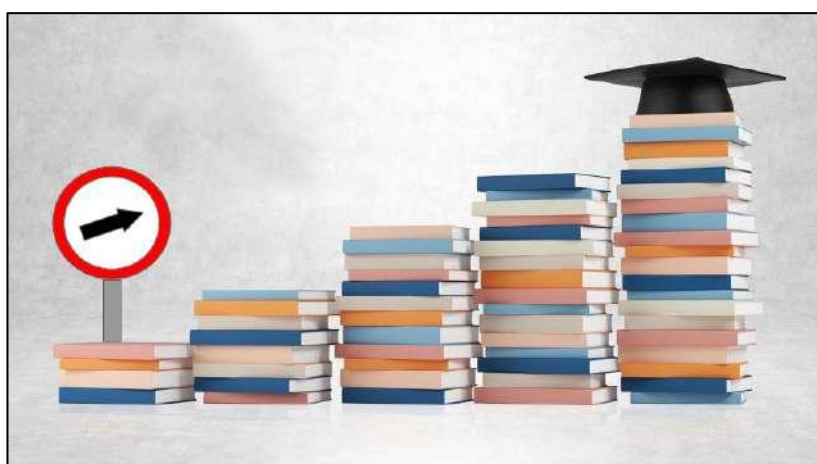
Nesse sentido, a figura 17 e a fala de Letícia expressam uma compreensão ampliada do currículo: um referencial que fornece direções, mas que não impõe uma única trajetória. Tal concepção converge com as contribuições de Moreira e Candau (2007), que compreendem o currículo como um espaço de negociação entre os saberes sistematizados e os saberes vividos, sempre em diálogo com as condições concretas de aprendizagem.

Além disso, ao destacar que o currículo não é suficiente para orientar plenamente a prática docente, Letícia problematiza as prescrições curriculares e reforça a centralidade da mediação pedagógica. Essa postura aproxima-se da concepção de currículo como prática interpretativa e situada, conforme defendem Lopes e Macedo (2011, 2023), cuja concretude depende das leituras, escolhas e condições materiais do trabalho docente. Como ela sintetiza, o mapa dá opções: carro, ônibus, bicicleta ou a pé. Mas ele não diz como fazer isso

acontecer. Ao final de sua fala, Leticia amplia a metáfora ao questionar: “Essas informações que o currículo traz servem igualmente para todo mundo? Ele não vai servir”. Com isso, ela evidencia sua percepção crítica de que um currículo homogêneo e descolado da realidade escolar falha em garantir uma formação equitativa e significativa. Sua fala e sua imagem sinalizam, assim, um deslocamento conceitual importante, em direção à concepção de currículo como prática social situada, construída em diálogo com os sujeitos e contextos da escola pública.

Finalizando as apresentações, Bruna apresentou a imagem da figura 18.

Figura 26 - Imagem da licencianda Bruna



Fonte: <https://www.shutterstock.com/pt/image-photo/young-man-folder-hand-running-stairs-360084218>.

Acesso em: 16, ago. 2021.

A justificativa de Bruna para a imagem escolhi da foi:

Eu escolhi essa imagem porque para mim, ela representou bastante a ideia do currículo, que ele tem essa função de orientar, né. Então, a placa mostrando o caminho já dá uma ideia muito clara, muito óbvia até do caminho que está sendo seguido. [...] só que a partir das leituras que eu fui fazendo, eu percebi que não é só isso, depende muito da mediação do professor. [...] Mas, eu acho que essa imagem dá essa ideia da organização, a forma como os livros são organizados em forma de escada, dá uma ideia da forma como o conteúdo vai sendo organizado de maneira sucessiva, progressiva. [...] você teria que aprender um tanto de coisas para passar para frente. [...] É porque, muitas vezes, o currículo é organizado pelos livros, ou às vezes, a partir dos livros [...] Uma outra coisa que me chamou muito a atenção foi o chapeuzinho ali no final, que me fez pensar um pouco numa parte do texto que fala que o currículo muitas vezes define o que é sucesso e o que é fracasso (BRUNA) (grifos nossos).

A imagem apresentada por Bruna (Figura 9) representa uma escada composta por livros organizados de forma sucessiva, com uma placa de trânsito

no primeiro degrau indicando a direção a seguir e, ao final do percurso, um chapéu de formatura colocado sobre o último livro. A metáfora visual escolhida articula diferentes elementos atribuídos por Bruna ao currículo: o conhecimento como base da progressão escolar, a orientação inicial representada pela placa e a ideia de sucesso simbolizada pelo chapéu de graduação, geralmente utilizado nas cerimônias de colação de grau.

Em sua fala, Bruna destaca que a imagem remete, inicialmente, à função organizadora e orientadora do currículo: “a placa mostrando o caminho já dá uma ideia muito clara, muito óbvia até do caminho que está sendo seguido”. A organização dos livros como degraus simboliza, segundo a licencianda, a progressão dos conteúdos ao longo da trajetória escolar: “a forma como o conteúdo vai sendo organizado de maneira sucessiva, progressiva”. Essa leitura, à primeira vista, ancora-se em uma concepção tradicional de currículo, centrada na racionalidade técnica e linear, que organiza os conhecimentos de forma hierárquica e sequencial, conforme discutido por Lopes e Macedo (2011), Silva (2011), Sacristán (2013) Moreira (2010, 2011) e Paraíso (2023).

Contudo, a própria licencianda revela um deslocamento interpretativo ao afirmar que “a partir das leituras que fui fazendo, percebi que não é só isso, depende muito da mediação do professor”. Tal percepção indica uma abertura para a compreensão do currículo como prática interpretativa e situada, que depende das decisões e mediações docentes. A crítica ao currículo como instrumento neutro e prescritivo aproxima-se das reflexões de Tardif (2014), ao destacar o papel do professor na reelaboração das prescrições e na produção de sentidos para o que se ensina.

Ao relacionar o chapéu de formatura ao “sucesso” esperado ao final do percurso escolar, Bruna evidencia uma compreensão crítica da função reguladora do currículo, especialmente em contextos marcados por exames e avaliações padronizadas, a partir desse que essa perspectiva, percebo a convergência das compreensões de Bruna e Maria. Tal como argumentam Young (2013) e Paraíso (2023), o currículo frequentemente opera como um dispositivo de classificação e hierarquização dos sujeitos, atribuindo valor social àquilo que é ensinado e, por consequência, àqueles que conseguem completar o percurso proposto.

A imagem e a reflexão de Bruna também se vinculam às discussões sobre as reformas curriculares recentes, como a BNCC e a implementação da Lei 13.415/2017, que redefinem os percursos formativos de maneira padronizada, muitas vezes desconsiderando os contextos escolares concretos e os sujeitos da aprendizagem. Nesse sentido, a fala da licencianda se alinha a uma concepção crítica de currículo que exige a participação ativa do professor na construção de propostas curriculares que dialoguem com as realidades e necessidades dos estudantes (Moreira, 2010, 2012; Lopes e Macedo, 2011; Queiroz e Massena, 2020, 2022).

A análise das atividades realizadas na disciplina QUI141 – Planejamento e Avaliação do Ensino de Química, permitiu identificar diferentes compreensões de currículo por parte dos licenciandos em Química da UFJF, revelando um percurso formativo em que concepções prescritivas e tecnicistas coexistem com visões mais reflexivas, interpretativas e críticas. Inicialmente, as interpretações mais recorrentes se ancoravam na ideia de currículo como organização linear de conteúdos, com função orientadora do processo de ensino e aprendizagem. Todavia, ao longo da disciplina, observou-se o surgimento de deslocamentos conceituais significativos, nos quais os licenciandos passaram a reconhecer o currículo como construção histórica, social e política, permeada por disputas de sentidos, interesses e valores.

Esse movimento interpretativo foi favorecido por estratégias pedagógicas que valorizaram o debate teórico, a leitura crítica de autores como Sacristán (2013, 2017), Lopes e Macedo (2011), bem como pela utilização de imagens como disparadoras de sentidos atribuídos ao currículo. A mediação docente foi decisiva para tensionar compreensões naturalizadas e promover uma visão mais ampliada do currículo, não apenas como prescrição normativa, mas como prática situada e interpretativa (Lopes; Macedo, 2011).

Assim, as reflexões desenvolvidas na disciplina QUI141 revelaram um movimento importante de deslocamento das concepções iniciais, aproximando os licenciandos de uma visão mais crítica e participativa do currículo. Ao reconhecerem-se como agentes na sua elaboração e execução, passaram a compreender que o planejamento e a organização curricular não se restringem ao cumprimento de prescrições, mas implicam escolhas fundamentadas, sensíveis às realidades escolares e orientadas por princípios de justiça social.

Essa base formativa, construída nas discussões e atividades da disciplina, constituiu um ponto de partida fundamental para a etapa seguinte da pesquisa. É a partir dela que se desenvolvem, no contexto da disciplina QUI174 – Currículo e Planejamento no Ensino de Química, análises mais aprofundadas sobre o papel do professor na articulação entre documentos normativos, saberes docentes e prática pedagógica, conforme apresentamos a seguir.

Assim como na disciplina QUI141 – Planejamento e Avaliação no Ensino de Química, a metodologia adotada baseou-se em atividades de leitura, reflexão crítica, análise de documentos oficiais e produção de imagens e mapas conceituais.

A partir das contribuições teóricas de autores como Tardif (2014), Ribeiro (2018) e Queiroz e Massena (2016, 2020, 2022), encontramos indicações de que seria fundamental problematizar as questões curriculares no contexto da formação inicial docente. Isso permitiria que, uma vez atuando como professores, os licenciandos estivessem não apenas atentos à produção de sentidos do currículo, mas também implicados na sua construção coletiva e contextualizada, de modo que o currículo com o qual trabalham possa ser efetivamente vivido e transformado pela prática pedagógica.

A análise aqui desenvolvida concentra-se em três momentos formativos específicos da disciplina: as aulas 01, 02 e 27. Na aula 01, a professora iniciou a atividade com a leitura de dois trechos extraídos das obras Saberes docentes e formação profissional (Tardif, 2019) e A formação inicial e continuada de professores de Química (Maldaner, 2006). Em seguida, solicitou aos licenciandos que escrevessem, em um pedaço de papel, uma palavra que representasse, para eles, o conceito de currículo. As palavras foram apresentadas e compartilhadas com a turma. Na continuidade da dinâmica, os licenciandos acessaram, por meio do computador da sala de aula, uma imagem que, em sua percepção, representasse o currículo escolar. A apresentação e discussão dessas imagens ficou, contudo, para a aula 02, para a qual os estudantes também realizaram a leitura do capítulo “Currículo” (Lopes e Macedo, 2011), com vistas a subsidiar uma análise mais crítica das representações mobilizadas.

A partir desses três momentos, a palavra e a imagem selecionadas na aula 01, a leitura e discussão na aula 02, e as palavras e mapas conceituais da

aula 27, foi possível acompanhar os deslocamentos conceituais dos licenciandos e observar como suas compreensões de currículo foram sendo (re)formuladas ao longo da disciplina. Essa trajetória nos permite compreender os modos pelos quais se configura o saber curricular, tal como definido por Tardif (2014), Queiroz e Massena (2016, 2020, 2022) e Ribeiro (2018), como um saber da docência que se constitui no entrelaçamento de vivências formativas, referenciais teóricos e experiências concretas da prática educativa.

Dessa forma, iniciaremos, a seguir, a apresentação e análise dos achados da pesquisa, tomando como ponto de partida a palavra e a imagem selecionadas pelo licenciando Lucas, durante a aula 01. Em seguida, serão analisadas as contribuições dos demais licenciandos, com foco nas atividades desenvolvidas nas aulas 01 e 02, de modo a evidenciar suas concepções iniciais sobre currículo e os sentidos atribuídos a partir das imagens mobilizadas e das leituras realizadas. Por fim, com base nas produções da aula 27, retomaremos essas compreensões à luz das palavras e mapas conceituais elaborados pelos licenciandos, com o objetivo de identificar as reformulações ocorridas ao longo da disciplina e os indícios da constituição do saber curricular na formação inicial.

Figura 27 - Imagem do licenciando Lucas.



Fonte: Google imagens

Como evidenciado por Lopes e Macedo (2011) e por Paraíso (2023), uma das compreensões mais recorrentes sobre currículo refere-se à sua função organizadora das experiências escolares, frequentemente traduzida na forma de

grades disciplinares, ementas, planos de ensino e sequências de conteúdos estruturados para conduzir o processo educativo.

Paraíso (2023) ressalta que essa ideia do currículo como “uma grade” (p. 11) ou como “uma lista de disciplinas e conteúdos” (p. 11) é amplamente disseminada nas escolas, nos documentos oficiais e nas falas de educadores. Essa concepção, muitas vezes, associa o currículo à prescrição de objetivos, habilidades e competências a serem ensinadas, ignorando sua dimensão política e cultural como espaço de disputas e decisões coletivas.

A leitura feita por Lucas, ao se referir ao currículo como “um arranjo de uma permuta de disciplinas que vai ter que ser cumprido”, revela adesão a esse entendimento prescritivo e normativo, fundado na racionalidade técnica (Silva, 2011; Lopes e Macedo, 2011) e na ideia de percurso linear e cumulativo. Na apresentação da atividade proposta, o licenciando justificou a escolha da imagem e da palavra, com a seguinte explicação:

[...] **disciplinar.** Porque a ideia que eu tinha de currículo, logo no início era essa questão de ser disciplinas e disciplinas que a pessoa tinha que progredir. Ou disciplinas que tinham que ser selecionadas junto com o conteúdo a ser passado. Então, você parte de uma disciplina, vamos colocar, de nível geral, partindo para disciplinas mais organizadas. Então eu vejo esse currículo em uma forma de um arranjo de uma permuta de disciplinas que vai ter que ser cumprido, que vai ter que ser passado. Então é essa ideia de ser algo contínuo, mas, que tem seu desenvolvimento em disciplinas. (Lucas, grifo nosso)

Nessa fala, observa-se que Lucas compreende o currículo como um plano progressivo de disciplinas, organizadas sequencialmente, no qual o avanço do estudante está condicionado ao cumprimento de conteúdos previamente estabelecidos. Tal leitura reforça a ideia de escolarização como percurso linear e estruturado (Sacristán, 2013, Paraíso, 2023), em que a função do currículo é garantir o desenvolvimento ordenado das aprendizagens. A perspectiva teórica que se evidencia nessa compreensão é predominantemente tradicional, disciplinar e conteudista, marcada por uma concepção de currículo como programa de ensino (Silva, 2011; Lopes e Macedo, 2011; Paraíso, 2023).

Embora ancorada em uma visão tradicional (Silva, 2011; Lopes e Macedo, 2011), a fala de Lucas dialoga, ainda que de modo implícito, com os tensionamentos provocados pelas reformas educacionais recentes, especialmente no que tange à implementação da Base Nacional Comum Curricular e da Lei nº 13.415/2017 do NEM. A aparente contradição entre o

discurso da flexibilidade e da contextualização, presente nos documentos oficiais, e a percepção de um currículo “que vai ter que ser passado”, evidencia o distanciamento entre o prescrito e o praticado. Essa leitura permite visualizar como a promessa de inovação, anunciada pelas políticas curriculares contemporâneas, pode se traduzir, na prática, em reforço da prescrição e da padronização, como alertam Cury, Reis e Zanardi (2018), Teixeira (2018), Branco et al. (2018) e Branco e Zanatta (2021).

Ao mencionar que o currículo “vai ter que ser cumprido”, Lucas explicita uma concepção de currículo oficial como norma rígida, de caráter impositivo e orientado à padronização dos conteúdos e das práticas docentes. Essa percepção aproxima-se das críticas dirigidas à BNCC como dispositivo de controle da ação pedagógica, travestido de garantias de direito à aprendizagem (Branco et al., 2018). A imagem selecionada por Lucas, associada ao documento da BNCC, reforça essa concepção, indicando que o currículo é entendido como referência obrigatória, pouco sensível às especificidades do contexto escolar e das necessidades dos estudantes.

Essa leitura está fortemente vinculada ao que Paraíso (2023) denomina de currículo oficial e formal, marcado pela centralidade da prescrição externa, que define de antemão os conhecimentos considerados válidos e necessários, e que tende a anular o protagonismo docente e o diálogo com os sujeitos da escola. Ao se referir ao currículo como algo que “vai ter que ser passado”, Lucas também expressa os impactos dessas reformas sobre a autonomia docente, revelando a internalização da lógica tecnicista que transforma o professor em executor de prescrições, em vez de agente do processo educativo (Pinheiro e Nascimento, 2018; Jacomini, 2022).

Essa concepção encontra eco na prática do professor P1 do Colégio de Aplicação João XXIII, analisada na seção 4.1.1, cuja organização curricular da disciplina de Química por ele oferecida, também se apoia fortemente em referenciais prescritivos, sobretudo os conteúdos do Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM). Para P1, o currículo é uma “base” necessária, que organiza e orienta o trabalho docente, ainda que com alguma margem de flexibilidade individual. Assim como Lucas, P1 atribui ao currículo uma função estrutural e normativa, operando como guia de conteúdos a serem ensinados e cumpridos.

Por outro lado, essa concepção se distancia de forma significativa da proposta desenvolvida pela professora P2, cuja abordagem, conforme discutido na seção 4.1.2, compreende o currículo como prática social situada, construída no cotidiano da escola, permeada pelas demandas dos sujeitos e pela mediação docente. Em sua atuação, P2 mobiliza estratégias que articulam conteúdos disciplinares com temas sociais, culturais e formativos, promovendo um currículo interpretativo e dialógico, que rompe com a lógica fragmentada e prescritiva presente nos documentos oficiais. Sua proposta revela o potencial da docência na produção de sentidos para o currículo e na criação de alternativas pedagógicas significativas.

Esse contraste entre as concepções expressas por Lucas e por P2 evidencia os diferentes modos de apropriação do currículo pelos sujeitos da formação e da prática. Enquanto Lucas e P1 compartilham uma visão tradicional e normativa, ancorada na racionalidade técnica e na estrutura disciplinar, P2 representa uma vertente crítica e formativa, que compreende o currículo como espaço de mediação entre saberes, sujeitos e contextos. Tal tensão revela, portanto, a complexidade do campo curricular e a importância de uma formação inicial que possibilite o reconhecimento dessas múltiplas dimensões e a construção de uma postura docente comprometida com os dilemas do nosso tempo (Queiroz e Massena, 2016, 2020, 2022; Ribeiro, 2018; Paraíso, 2023).

Em síntese, a análise da percepção de Lucas evidencia que, embora as reformas educacionais atuais se apresentem sob o signo da inovação, da flexibilidade e da centralidade do estudante, na prática ainda prevalece uma concepção de currículo centrada na prescrição, na disciplina e no controle. Sua fala, ao reforçar a imagem do currículo como um percurso obrigatório e cumulativo, permite compreender como os discursos reformistas podem se traduzir em práticas tradicionais, travestidas de inovação (Teixeira, 2018; Cury, Reis e Zanardi, 2018). Essa tensão entre o prescrito e o praticado, entre a promessa e a realidade, será retomada na análise seguinte.

Assim, como a percepção de Lucas os relatos de Luana e José ilustram a permanência de uma concepção tradicional de currículo (Silva, 2011; Lopes e Macedo, 2011), que, embora funcional na prática, limita a possibilidade de seu entendimento como campo de disputas e mediações culturais, conforme

discutido por autores do campo crítico do currículo (Moreira, 2010, 2011; Lopes e Macedo, 2011, Silva, 2011; 2023; Paraíso, 2023).

A palavra escolhida por José na aula 01 foi organização, a mesma selecionada por sua colega Luana, o que evidencia uma concepção compartilhada entre os licenciandos de que o currículo cumpre uma função estrutural e orientadora no trabalho docente. Para José, o currículo representa “uma forma melhor de seguir o conteúdo, com uma lógica”, revelando a percepção de que sua função está diretamente associada ao ordenamento sequencial dos conhecimentos e à estruturação da prática pedagógica.

A imagem selecionada por José, apresentada na Figura 20, contribuirá para aprofundar essa análise.

Figura 28 - Imagem do Licenciando José



Fonte: Google imagens

Essa compreensão é reforçada pela imagem escolhida por José, apresentada na Figura 15, que mostra uma placa de trânsito orientando os condutores a desviar à direita. A imagem sugere uma via com rota previamente definida, cuja direção precisa ser seguida. Como metáfora curricular, ela indica a percepção de que o currículo é uma prescrição de caminhos, uma sinalização normativa que delimita o percurso a ser trilhado por professores e estudantes. Nesse sentido, a imagem não apenas ilustra a ideia de organização, mas a associa diretamente a um modelo homogêneo e externo de regulação da prática docente.

Conforme argumentam Lopes e Macedo (2011), essa leitura é típica das compreensões tradicionais de currículo, nas quais ele é concebido como um

plano pré-estabelecido, composto por conteúdos e objetivos a serem transmitidos de forma linear e cumulativa. Paraíso (2023) amplia essa análise ao mostrar como essa concepção está presente no cotidiano escolar por meio de expressões como “grade curricular”, “lista de conteúdos” ou “sequência de disciplinas” (p.11). Esses elementos operam como representações do que ela denomina de currículo formal, aquele estruturado com base no currículo oficial, e que orienta, normatiza e organiza os conteúdos a serem ensinados.

A fala de José: “*sendo uma forma melhor de seguir o conteúdo, como uma lógica*”, associa o currículo à ideia de organização e à necessidade de “seguir” o conteúdo, expressa essa lógica normativa. O currículo, em sua visão, é um instrumento para dar direção ao trabalho pedagógico, o que o aproxima da concepção de currículo como prescrição, discutida por Lopes e Macedo (2011), Silva (2011), Ribeiro (2018), Queiroz e Massena (2020) e Paraíso (2023). Ao privilegiar a previsibilidade e o cumprimento de um percurso pré-definido, a compreensão de José desconsidera as dimensões culturais, políticas e epistemológicas do currículo como prática viva e contextualizada (Apple, 2006; Moreira, 2001, 2012; Macedo, 2013; Paraíso, 2019, 2023).

Essa concepção encontra forte ressonância na organização curricular adotada pelo professor P1 no CAp. João XXIII, conforme analisado na seção 4.1.1. P1 também entende o currículo como um instrumento necessário para orientar a prática pedagógica, estruturado a partir das exigências do PISM e de uma sequência de conteúdos que devem ser cumpridos ao longo do percurso formativo. Ambos compartilham a percepção de que o currículo oferece segurança ao docente, funcionando como um roteiro de ação baseado na seleção disciplinar dos saberes escolares.

Em contrapartida, a visão de José se distancia da proposta elaborada pela professora P2, discutida na seção 4.1.2. Para P2, o currículo não é um percurso fixo, mas um campo de possibilidades construído coletivamente com os estudantes, a partir de temas socialmente relevantes, experiências vividas e práticas contextualizadas. Essa concepção, alinhada às teorias críticas e pós-críticas do currículo (Moreira, 2010, 2011; Lopes e Macedo, 2011, 2023; Macedo, 2013; Silva, 2011; Paraíso, 2019, 2023), concebe o professor como sujeito do processo curricular, capaz de mediar, reinterpretar e reconfigurar o currículo à luz das realidades escolares.

Portanto, a análise da palavra organização e da imagem escolhida por José evidencia sua vinculação a uma concepção tradicional e tecnicista de currículo (Silva, 2011; Lopes e Macedo, 2011), centrada na prescrição (Queiroz e Massena (2020) e na regulação do ensino. A imagem da placa de trânsito, ao representar uma rota obrigatória, reforça a ideia de que o currículo é algo externo ao professor e que precisa ser seguido conforme indicado, tal como os documentos oficiais e as matrizes curriculares orientadas pela BNCC.

Essa compreensão, embora funcional no contexto da prática pedagógica cotidiana, limita a atuação docente a uma lógica de execução e reforça a padronização do conhecimento, ignorando a natureza dinâmica e política do currículo. Como discutem Queiroz e Massena (2016, 2020, 2022), é necessário que a formação inicial problematize essas visões e promova uma compreensão mais ampla do currículo como campo de disputas, escolhas e construção de sentidos, especialmente no contexto das reformas em curso.

O licenciando Luiz selecionou como palavra representativa de sua compreensão inicial sobre o currículo o termo “estrutura”. Em sua justificativa, Luiz afirmou:

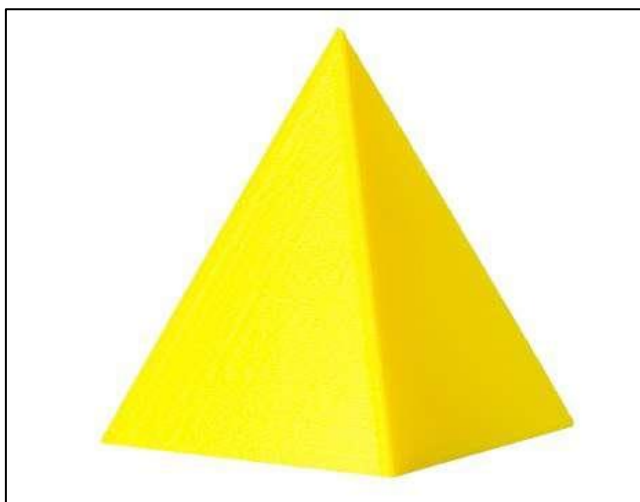
Eu tenho um pensamento bastante parecido com o do Lucas, principalmente quando eu penso em currículo, eu penso em questão de grade como o da faculdade. Ou então, eu penso no que o professor tem que fazer. Então, eu coloquei **estrutura**, porque assim, para mim, o currículo seria basicamente uma orientação daquilo que a gente deveria seguir, ou dita, os direcionamentos que a gente tem que tomar, as fontes que a gente tem que adotar. Então, seria basicamente a matriz curricular de tudo que envolve as ações e os direcionamentos do professor. (Luiz, grifo nosso)

Sua fala evidencia uma concepção de currículo como referência normativa, centrada na organização disciplinar dos conteúdos e no direcionamento da ação docente a partir de orientações previamente estabelecidas (Queiroz e Massena, 2020; Paraíso, 2023). A menção à “grade da faculdade” e à “matriz curricular” como equivalentes ao currículo escolar revela uma compreensão ancorada na ideia de prescrição e planejamento centralizado do ensino, com forte apelo à previsibilidade e ao controle.

A imagem selecionada por Luiz, apresentada na Figura 16, é a de uma pirâmide, um sólido geométrico cujas faces laterais triangulares convergem para um único ponto, o vértice. Essa configuração visual remete a ideias de hierarquia, estabilidade e progressão estruturada, compondo uma metáfora

coerente com a palavra escolhida por ele: estrutura. A escolha da pirâmide reforça a associação entre currículo e ordenamento sequencial dos saberes escolares, em que o avanço se dá de forma cumulativa e ascendente, mediante o cumprimento de etapas organizadas

Figura 29 - Imagem do Licenciando Luiz



Fonte: Google imagens

A convergência das faces da pirâmide para um único ponto pode ser interpretada como uma analogia à organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos pela BNCC. Esses objetivos são apresentados como metas articuladoras das competências e habilidades escolares, operando como direcionamentos finais para onde convergem os conteúdos e práticas educativas ao longo da trajetória escolar. Nesse sentido, a pirâmide simboliza uma racionalidade técnico (Silva, 2011; Lopes e Macedo, 2011, Paraíso, 2023), na qual o currículo é estruturado para conduzir o estudante a um fim previamente estabelecido, por meio de um percurso hierarquizado e normativo.

É interessante notar que essa imagem guarda semelhanças visuais e simbólicas com a logo da BNCC, selecionada por Lucas na mesma atividade. A logomarca apresenta uma pirâmide composta por cubos coloridos, que se empilham em camadas até formar uma figura única e compacta. Essa composição reforça a ideia de um currículo formado por blocos de conhecimento organizados de maneira progressiva e articulada. Assim como na imagem de Luiz, a pirâmide da BNCC também sugere estrutura, coerência interna e culminância, comunicando, mesmo simbolicamente, a noção de que os saberes escolares devem ser organizados para alcançar resultados determinados o que

vai ao encontro da linha teórica tradicional de currículo defendida por Bobbit e Dewey (Silva, 2011; Lopes e Macedo, 2011).

Essa correspondência entre as imagens de Luiz e Lucas evidencia a internalização, por parte dos licenciandos, dos discursos e representações visuais que acompanham os documentos oficiais. Ambas revelam a compreensão do currículo como estrutura prescritiva (Queiroz e Massena, 2020), racionalmente construída e orientada por metas, o que, conforme discutem Lopes e Macedo (2011, 2023) e Paraíso (2023), reflete uma concepção amplamente disseminada nas escolas brasileiras, mas que tende a obscurecer a dimensão política, cultural e negociada do currículo em ação.

Essa concepção de Luiz dialoga diretamente com o que autores como Silva (2011), Lopes e Macedo (2011) e Paraíso (2023) descrevem como uma das compreensões historicamente mais disseminadas sobre o currículo: aquela que o entende como um plano de ensino estruturado segundo uma lógica de sequenciação e totalidade da experiência educativa. Trata-se de uma visão em que o currículo assume o papel de instrumento organizador do processo de ensino, estruturando uma lista de conteúdos e disciplinas a serem seguidos de forma linear e obrigatória ao longo da trajetória escolar.

À luz das teorias de currículo, a percepção de Luiz insere-se claramente na linha tradicional, cuja matriz teórica concebe o currículo como um dispositivo neutro, técnico e prescritivo, voltado à racionalização dos conteúdos e à organização hierárquica do conhecimento. Nessa perspectiva, o professor é visto como executor de um planejamento estabelecido por instâncias externas, como os sistemas de ensino e os documentos oficiais (a exemplo da BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais), cabendo-lhe aplicar o que foi previamente definido.

Essa leitura do currículo como estrutura fixa e orientadora aproxima Luiz das compreensões de Lucas, José e Luana, que igualmente expressaram confiança na previsibilidade e na função organizadora do currículo. No entanto, Luiz destaca de forma mais explícita o caráter normativo do currículo sobre o trabalho docente, ao afirmar que este “dita as ações e os direcionamentos do professor”. Tal como indica Paraíso (2023), essa visão aponta para uma sobreposição do currículo formal e oficial sobre o vivido e o praticado, o que

reduz significativamente a autonomia docente e esvazia a dimensão política do currículo escolar.

A percepção de Luiz encontra forte convergência com a abordagem curricular adotada pelo professor P1, conforme analisado na seção 4.1.1. Ambos compreendem o currículo como uma matriz prescritiva, orientada por exigências externas, no caso de P1, centradas no conteúdo do PISM. Para ambos, o professor deve seguir diretrizes previamente definidas e organizar sua prática em função dessas orientações. Em contraste, a concepção de Luiz se distancia significativamente da proposta desenvolvida pela professora P2, discutida na seção 4.1.2. Sua prática pedagógica revela uma concepção crítica e situada do currículo, que valoriza a mediação docente, a contextualização dos saberes e a construção conjunta do conhecimento, tensionando a lógica prescritiva que Luiz assume como ponto de partida.

Portanto, a análise da palavra “estrutura”, da fala e da imagem de Luiz revela uma adesão clara à matriz tradicional do currículo, centrada na prescrição, na organização sequencial e na subordinação do trabalho docente a um planejamento externo. Embora essa perspectiva ainda seja amplamente presente nas práticas escolares e na formação inicial, como evidenciam os estudos de Queiroz e Massena (2020), Ribeiro (2018) e Paraíso (2023), ela limita a compreensão do currículo como espaço de disputa simbólica, mediação cultural e construção coletiva de sentidos.

Ao reunir as análises de Lucas, José, Luana e Luiz, observa-se a formação de um núcleo comum de compreensões tradicionais entre os licenciandos, marcado pela valorização da estrutura, da ordem e da prescrição curricular. Essa constatação reforça a necessidade de que disciplinas como QUI174 promovam deslocamentos conceituais capazes de tensionar essas visões e de ampliar a compreensão dos futuros professores sobre o currículo como prática situada e socialmente construída (Queiroz e Massena, 2020, 2022).

Essa percepção tradicional de Luiz também se articula de maneira significativa com o modo como a BNCC e o NEM têm sido implementados e percebidos na prática. Embora a BNCC, seja apresentada como um documento orientador que organiza os currículos locais a partir de competências e habilidades essenciais (Santos, Melo e Lima, 2020), sua operacionalização tende a reforçar a lógica de um currículo padronizado e orientado por metas.

Apesar de trazer, em seu discurso, a valorização das identidades e da pluralidade dos saberes (Cipriani, Moreira e Corrêa, 2020), a concretização da BNCC frequentemente retoma a visão de currículo como conjunto de objetivos e conteúdos a serem cumpridos (Freitas, Romeu e Barroso, 2024).

Da mesma forma, o NEM, embora proponha maior flexibilidade curricular e autonomia dos sistemas de ensino, tem sido vivenciado por muitos professores como uma política prescritiva e autoritária. Como mostram as análises de Jacomini (2022), os docentes relatam receber orientações genéricas das Secretarias de Educação, que se limitam à apresentação da estrutura sem a devida fundamentação conceitual. Isso tem levado os professores a atuarem como executores de propostas curriculares fragmentadas, construídas sem diálogo e desprovidas de clareza quanto aos princípios formativos.

Nesse contexto, a percepção de Luiz, ao afirmar que o currículo é “uma orientação daquilo que a gente deveria seguir” e que cabe ao professor “fazer”, reflete de forma precisa essa experiência de subordinação à prescrição externa, na qual o trabalho docente é reduzido à implementação de decisões tomadas em outras instâncias. Como demonstram os estudos de Vianna e Ritter (2020), mesmo diante de novas propostas e discursos curriculares, a concepção técnica de currículo como lista de conteúdos ainda predomina entre professores da Educação Básica e futuros docentes.

A licencianda Bia escolheu como palavra representativa de sua compreensão de currículo o termo “orientação”, indicando que, para ela, o currículo cumpre a função de guiar e direcionar o trabalho pedagógico dos professores. Em sua fala, Bia afirma:

Nesse sentido mesmo, do currículo ser uma orientação para os educadores. Claro que assim, cada um vai ter uma interpretação do currículo, né? E vai trabalhar, como você falou, dentro da realidade que convém. Mas, eu acho que a questão do currículo mesmo, é ter uma orientação para você saber: eu vou partir desse lugar e vou chegar até esse. Então eu acho que é bem dentro disso que o Luiz falou também, nesse sentido de orientação. (Bia)

A imagem escolhida por Bia, inserida na Figura 17, reforça visualmente essa compreensão: nela, observa-se uma sequência de blocos de madeira empilhados, montados progressivamente por uma mão humana. A construção crescente evoca uma ideia de ordenamento, planejamento e desenvolvimento

sequencial, sugerindo que o currículo oferece uma trajetória ascendente, marcada por etapas progressivas e cumulativas.

Figura 30 - Licencianda Bia



Fonte: Google imagens

Embora a imagem escolhida por Bia também remeta à noção de organização, semelhante àquela expressa pelos colegas Luiz e José, o eixo central de sua interpretação recai sobre a função orientadora do currículo, concebido como uma ferramenta que oferece direção e define uma trajetória a ser seguida. A metáfora visual dos blocos de madeira empilhados progressivamente por uma mão humana reforça o caráter instrumental e diretivo atribuído ao currículo, evidenciando a percepção de que o professor deve seguir esse percurso com responsabilidade e intencionalidade.

A compreensão de Bia aproxima-se da perspectiva do professor P1, ao considerar o currículo como um instrumento técnico e orientador da prática docente, centrado no planejamento sequencial e na organização dos conteúdos. Por outro lado, essa concepção se contrapõe à abordagem da professora P2, cuja atuação evidencia uma compreensão crítica e contextualizada do currículo, concebido como prática viva e construída coletivamente com base nas experiências dos sujeitos escolares.

Dessa forma, a análise da palavra “orientação”, da fala e da imagem selecionada por Bia permite situá-la em uma zona intermediária, predominantemente ligada à matriz tradicional, mas com sinais iniciais de abertura à reflexão crítica. Sua compreensão inicial de currículo permanece centrada em uma lógica de ordenamento, planejamento e sequencialidade, mas sua fala demonstra sensibilidade às mediações e às adaptações necessárias à

prática docente, ao reconhecer que “cada um vai ter uma interpretação do currículo” e que cada professor trabalhará “dentro da realidade que convém”. Essa tensão entre a prescrição e a mediação pedagógica revela um terreno fértil para deslocamentos conceituais ao longo da formação (Queiroz e Massena, 2020, 2022).

A teoria tradicional do currículo (Silva, 2011; Lopes e Macedo, 2011) oferece a melhor explicação para as escolhas de Bia. Sua imagem, uma estrutura em ascensão, montada progressivamente, remete à ideia de um currículo cuidadosamente planejado e hierarquizado, composto por etapas que devem ser cumpridas sucessivamente. Esse modelo se aproxima da lógica da administração científica, inspirada nos princípios do taylorismo, que buscava a eficiência e a racionalização do trabalho educacional. Como destaca Silva (2011), essa racionalidade técnica reduz o currículo a um plano de ação previamente estabelecido, voltado ao alcance de metas externas e à organização eficiente das atividades escolares.

A fala de Bia, ao afirmar que o currículo “seria basicamente uma orientação daquilo que a gente deveria seguir” e que permite ao professor saber de onde parte e para onde deve ir, expressa de modo claro essa perspectiva prescritiva. Essa concepção ecoa as quatro perguntas estruturantes da teoria tradicional propostas por Ralph Tyler (1975): “1. Quais objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? e 4. Como podemos ter certeza de esses objetivos estão sendo alcançados?” (p. 1). O currículo, nesse modelo, aparece como um plano de estudos proposto e imposto, com pouco espaço para a construção coletiva ou para a consideração das singularidades dos contextos escolares.

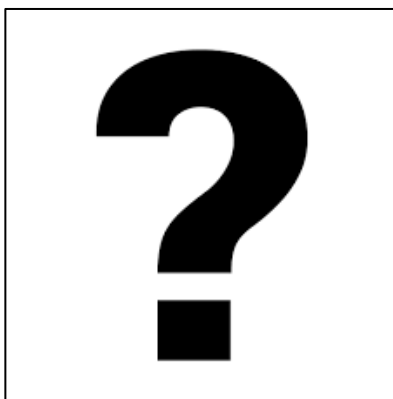
O vínculo estabelecido por Bia com a fala de Luiz, “é bem dentro disso que o Luiz falou também”, reforça a convergência entre suas compreensões. Ambos compartilham uma visão de currículo como estrutura orientadora, comum aos documentos normativos e às matrizes curriculares. No entanto, Bia demonstra, ainda que de forma incipiente, uma flexibilidade maior quanto às formas de implementação, o que a distingue ligeiramente dos colegas que sustentam visões mais rigidamente prescritivas.

A compreensão de currículo apresentada por Bia também dialoga com o modo como as reformas educacionais recentes, especialmente a BNCC e o NEM, vêm sendo implementadas e percebidas no cotidiano escolar. Apesar do discurso oficial de valorização da autonomia, da pluralidade e da flexibilização (Cipriani, Moreira e Corrêa, 2020), pesquisas têm demonstrado que sua materialização frequentemente reforça abordagens tradicionais e prescritivas (Santos, Melo e Lima, 2020; Freitas, Romeu e Barroso, 2024). A ideia de que o currículo define o que “tem que ser seguido” ecoa o relato de muitos docentes, que se veem obrigados a aplicar uma estrutura rígida, com pouca margem de escolha ou participação na construção curricular (Jacomini, 2022).

Como apontam Vianna e Ritter (2020), mesmo diante de novas propostas, a concepção de currículo como lista de conteúdos permanece amplamente disseminada entre os professores. A visão de Bia, centrada na estrutura, no ordenamento e na sequencialidade, reflete esse contexto e confirma que, na prática, as promessas de inovação das políticas curriculares muitas vezes resvalam para modelos técnico e prescritivos já consolidados.

A licencianda Júlia selecionou como imagem um grande ponto de interrogação, associando-o à palavra “expectativa”.

Figura 31 - Imagem da licencianda Júlia



Fonte: Google imagens

Em sua fala, ela explica:

Expectativa. Eu coloquei no sentido de que tem toda uma expectativa de que tem que cumprir todas as disciplinas em uma determinada forma. Então, essa é uma expectativa, mas, não necessariamente é isso o que acontece quando a gente monta os planos de aula do curso. Então, eu percebo o currículo nesse sentido. (Júlia)

A escolha da imagem simboliza a dúvida, a interrogação e o questionamento sobre o lugar do currículo na prática docente. Ao associá-la à palavra *expectativa*, Júlia explicita uma compreensão crítica (Moreira, 2010, 2011; Paraíso, 2023) das pressões normativas que incidem sobre o planejamento escolar. Sua fala sugere que, embora exista uma expectativa institucional de cumprimento rígido de conteúdos, essa expectativa não se realiza de forma automática na elaboração dos planos de aula, o que abre espaço para interpretações, mediações e ressignificações no cotidiano pedagógico.

Essa percepção é aprofundada na atividade final, em que Júlia, representando seu grupo, afirma que:

O currículo pode ser aplicado por diferentes metodologias, podendo elas serem: tradicionais ou não tradicionais, sendo que nas não tradicionais elas empregam os espaços não formais e a Química. Eu acho que aqui, a gente pode até ligar os dois. (Júlia)

A fala revela uma abertura a abordagens metodológicas diversificadas, incluindo o uso de espaços não formais, o que aponta para um entendimento do currículo como instrumento flexível e atravessado pelas escolhas pedagógicas do professor (Moreira, 2010, 2011; Moreira e Macedo, 2010; Lopes e Macedo, 2011, 2023; Macedo, 2013; Paraíso, 2019). Essa leitura está em consonância com a proposição de Sacristán (2017), que defende a ampliação da autonomia docente como elemento essencial para a construção do currículo em sua dimensão prática.

Ao identificar que o currículo carrega expectativas normativas, mas reconhece que sua efetivação depende das decisões metodológicas do professor, Júlia se distancia da lógica prescritiva que marcou as falas de colegas como Luiz e José. Sua imagem, um ponto de interrogação, funciona como metáfora de uma postura reflexiva e crítica, que recusa respostas prontas e abre espaço para o questionamento do currículo enquanto estrutura impositiva.

Em termos teóricos, a compreensão de Júlia pode ser situada na interseção entre a teoria crítica e a teoria pós-crítica do currículo (Silva, 2011; Lopes e Macedo, 2011, 2023; Moreira, 2010, 2011; Paraíso, 2019, 2023). Embora reconheça a existência de um currículo prescrito, ela se posiciona diante dele de forma analítica, sugerindo que sua aplicação passa por escolhas

docentes e metodológicas contextualizadas. Tal postura revela uma noção de currículo como campo de disputa e produção de sentidos, conforme discutido por Moreira (2010, 2011), Sacristán (2017) e Paraíso (2023).

Comparando com os professores do CAp. João XXIII, a percepção de Júlia aproxima-se mais da abordagem adotada por P2, ao reconhecer a importância das práticas docentes na mediação do currículo e ao valorizar abordagens formativas contextualizadas. Em contraste com a lógica de execução presente na fala de P1, Júlia demonstra compreender o currículo como algo que se constrói na prática, e não apenas se aplica.

Portanto, a análise da imagem, da palavra e das falas de Júlia evidencia uma concepção de currículo marcada pela reflexividade e pela mediação, rompendo com a rigidez de modelos tradicionais e assumindo que o papel do professor não é apenas cumprir expectativas, mas questioná-las e reinterpretá-las à luz das realidades escolares. Essa postura indica deslocamentos importantes no processo de formação, que apontam para o desenvolvimento de um saber curricular mais crítico e situado.

A Aula 27, que encerrou o cronograma da disciplina QUI174 – Currículo e Planejamento no Ensino de Química, constituiu um momento significativo de sistematização e síntese das aprendizagens. Nessa atividade final, os licenciandos foram convidados a expressar, por meio de palavras-chave e mapas conceituais, as compreensões construídas ao longo da disciplina sobre o currículo, sua função na escola e suas articulações com o planejamento, as metodologias e os espaços de ensino. As palavras citadas pelos licenciandos estão sistematizadas no Quadro 1.

Quadro 8 - Palavras citadas pelos licenciandos durante a Aula 27

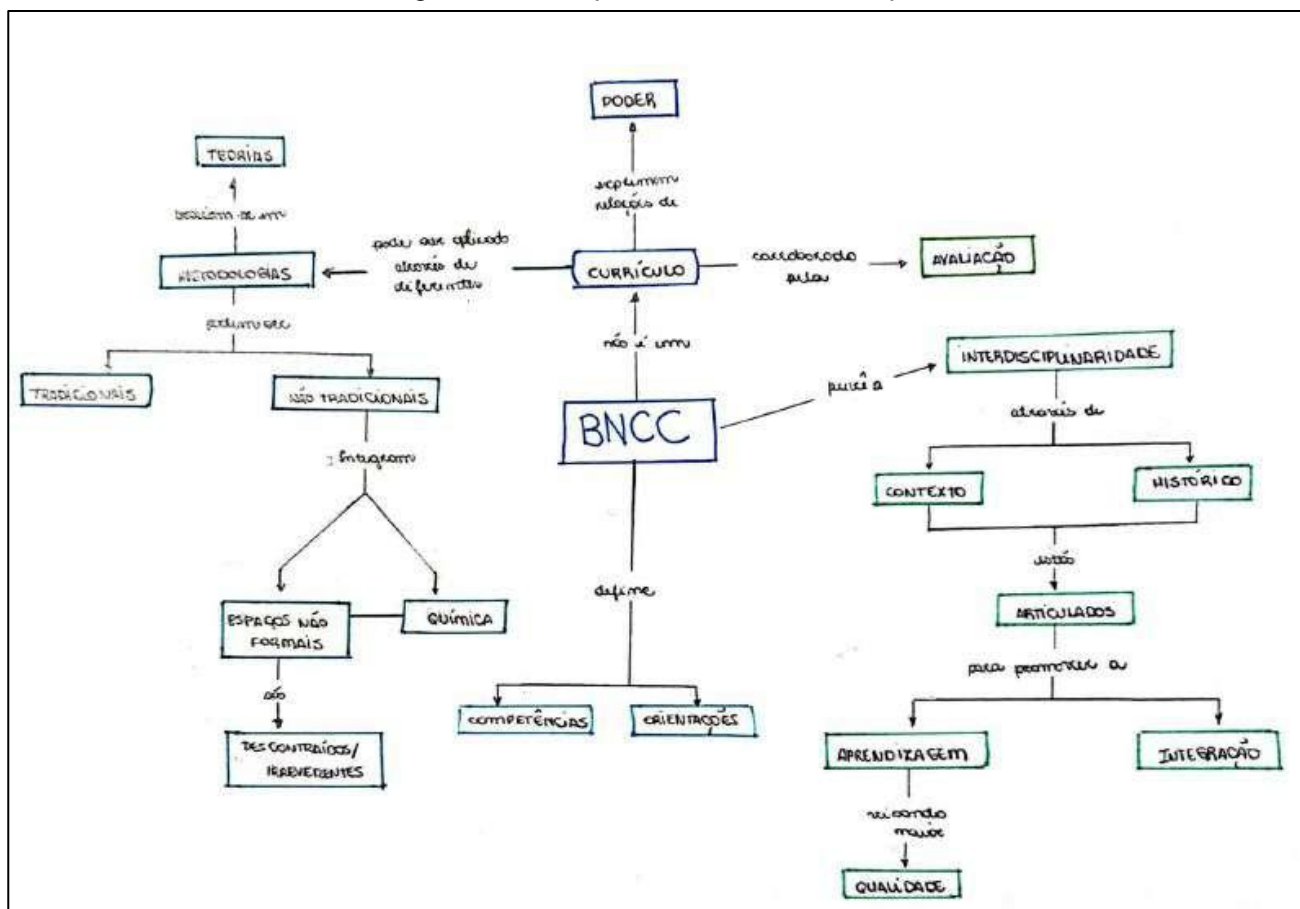
Licenciando	Palavras-chave atribuídas pelos licenciandos ao estudo do currículo no contexto da Disciplina QUI174.
Luana	Interdisciplinaridade – BNCC – Aprendizagem -Integração
Lucas	Currículo – Histórico - Metodologia
Bia	Contexto
José	Competência – Tradicional - Poder
Bia	Orientação – Espaços não formais – Irreverente - Qualidade
Luiz	Avaliação - Química
Julia	Articulação - Teorias

Fonte: Elaborado pela autora

Os mapas produzidos pelos dois grupos formados (Grupo 1 – Lucas, Luiz e Júlia; Grupo 2 – Luana, José e Bia) revelaram um deslocamento conceitual importante em relação às percepções iniciais. As palavras recorrentes nas etapas anteriores – como *estrutura*, *organização* e *orientação*, deram lugar a uma categoria mais complexa: poder. O reconhecimento do currículo como instrumento de poder demonstra o avanço dos licenciandos na compreensão das disputas simbólicas, políticas e culturais que permeiam sua elaboração e implementação nas escolas.

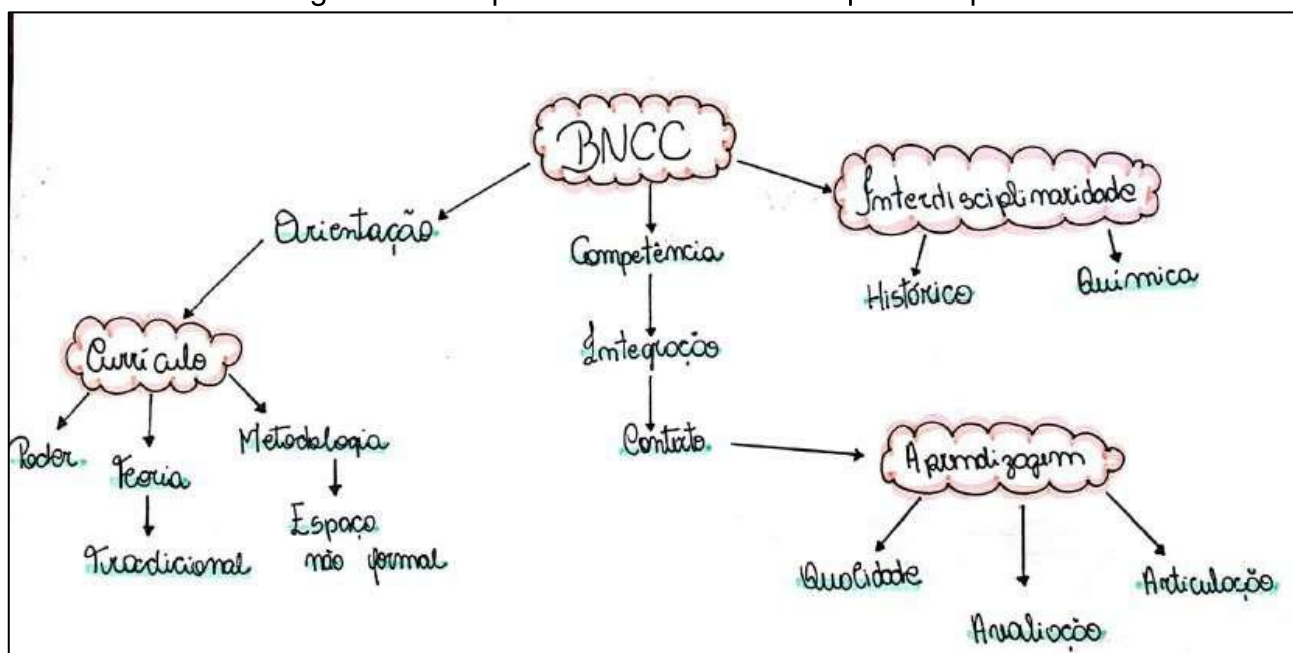
A associação entre currículo e poder, destacada visualmente nos mapas conceituais (Figuras 24 e 25), indicam a apropriação de uma leitura crítica, conforme discutida por Apple (2006), Arroyo (2013), Moreira (2010, 2011), Moreira e Macedo (2010) Lopes e Macedo (2011), Silva (2011) e Paraíso (2023), ao afirmar que as políticas e diretrizes curriculares estão atravessadas por disputas entre estilos normatizantes e orientações mais flexíveis, que incorporem novos saberes e culturas nos processos educativos. Os licenciandos passaram a entender que o currículo não é neutro nem universal, mas fruto de escolhas contextualizadas, que expressam os valores e interesses dos grupos que o formulam.

Figura 32 - Mapa conceitual do Grupo 1



Fonte: Elaborado pelos licenciandos Lucas, Luiz e Júlia.

Figura 33 - Mapa Conceitual elaborado pelo Grupo 2



Fonte: Elaborado pelos licenciandos Luana, José e Bia.

Esse reconhecimento também se manifestou nas falas que acompanharam os mapas. Os licenciandos passaram a compreender o currículo não apenas como uma lista de conteúdos ou uma grade disciplinar, mas como uma construção que envolve as metodologias, os contextos escolares e as teorias que fundamentam sua elaboração. A percepção de que o currículo deve ser construído de forma coletiva e não imposto por agentes externos às escolas (Apple, 2006; Silva, 2011; Lopes e Macedo, 2011, 2023; Sacristán 2017; Moreira, 2010, 2011; Ribeiro, 2018; Alparone, Franzini, Fiorotti, 2022; Paraíso, 2019, 2023) evidencia o amadurecimento da compreensão acerca do papel do professor como sujeito do processo curricular (Moreira e Candau, 2007; Reis e Oliveira, 2018; Soares, 2018; Queiroz e Massena, 2020; Vianna e Ritter, 2020;; Cipriani, Moreira e Correa, 2020;).

Conforme destaca Sacristán (2017), o currículo é uma partitura que organiza os episódios das ações escolares, evitando a fragmentação da aprendizagem. Ao final da disciplina, os licenciandos demonstraram compreender que essa partitura não pode ser imposta verticalmente, mas precisa ser negociada, interpretada e situada, refletindo as demandas, os valores e os almejos da comunidade escolar.

Essa transformação conceitual é ainda mais significativa se considerarmos as compreensões iniciais dos licenciandos, marcadas por uma visão tradicional e técnica do currículo, herdada de suas experiências na Educação Básica e reforçada por algumas disciplinas da Licenciatura em Química (Queiroz e Massena, 2020, 2022). Nas primeiras aulas, os termos mais recorrentes foram “estrutura”, “organização” e “orientação”, indicadores de uma matriz prescritiva, centrada na linearidade e na função organizadora do currículo.

No entanto, ao longo das aulas, mediante leituras, discussões e atividades práticas, como a análise de documentos oficiais, a leitura de textos teóricos do campo do currículo e a construção coletiva dos mapas conceituais, os licenciandos demonstraram deslocamentos significativos. Passaram a identificar o currículo como campo de disputas, como prática situada e como instrumento que deve ser construído em diálogo com os sujeitos da escola – professores, estudantes e gestores –, e não como uma determinação externa.

Essa transição evidencia a emergência de um saber curricular mais crítico e contextualizado, tal como defendido por Tardif (2000, 2014), Queiroz e

Massena (2016, 2020, 2022) e Ribeiro (2018). Os licenciandos passaram a compreender que o professor não apenas executa o currículo, mas o interpreta, tensiona, ressignifica e participa ativamente de sua construção.

Assim, a atividade realizada na Aula 27 consolidou o processo de formação reflexiva e crítica sobre o currículo, contribuindo para o desenvolvimento de um saber que poderá impactar diretamente a prática futura dos licenciandos enquanto docentes. O reconhecimento do currículo como instrumento político, social e pedagógico marca um ponto de inflexão na trajetória formativa desses futuros professores.

Em conjunto, as interpretações analisadas evidenciam que, embora ainda predomine entre os licenciandos uma compreensão do currículo alinhada às tradições curriculares e marcada pela influência de modelos prescritivos, há indícios de abertura para perspectivas críticas e pós-críticas, especialmente quando se defende a autonomia docente, a adaptação às realidades locais e a articulação entre teoria e prática.

Essas compreensões dialogam diretamente com os perfis curriculares de P1 e P2 identificados na seção 4.1: P1, ao manter maior aderência ao currículo oficial e formal (Paraíso, 2023) e à matriz do PISM, situa-se predominantemente nas concepções e finalidades associadas às teorias tradicionais, embora apresente nuances críticas ao contextualizar conteúdos; P2, por sua vez, ao propor maior flexibilidade, interdisciplinaridade e protagonismo discente, aproxima-se do currículo em ação e das abordagens críticas e pós-críticas. Esse contraste evidencia que, no contexto investigado, os docentes operam em diferentes camadas do currículo, com P1 mais próximo das dimensões oficial e formal, e P2 incorporando elementos da dimensão em ação.

A análise conduzida nesta subseção foi guiada pelas três categorias finais definidas no percurso metodológico: (a) compreensões de currículo, (b) finalidades do currículo e (c) perfil teórico do saber curricular. Essas categorias, resultantes do reagrupamento e refinamento das unidades de significado iniciais, permitiram integrar a leitura teórica e empírica, organizando os achados de forma coerente e consistente. No caso da 4.2.1, evidenciou-se que as compreensões expressas pelos licenciandos — ilustradas pelas metáforas e imagens por eles escolhidas — se articulam com finalidades e perfis teóricos que, por vezes,

convergem com os de P1 ou P2, e, em outros momentos, revelam percepções singulares que tensionam ambas as perspectivas.

Essa articulação entre as categorias analíticas e os dados aqui apresentados sustenta a transição para a subseção 4.2.2, na qual serão exploradas de forma sistemática as convergências e divergências entre licenciandos e professores, aprofundando a compreensão sobre como diferentes visões de currículo se encontram, se distanciam e se transformam no processo de construção do saber curricular e na prática docente.

#### **4.2.2 Convergências e divergências entre as concepções de licenciandos e professores: o que revelam sobre o saber curricular e a prática docente**

A análise desenvolvida nesta subseção mantém como eixo estruturante as três categorias finais estabelecidas no percurso metodológico: (a) compreensões de currículo, (b) finalidades do currículo e (c) perfil teórico do saber curricular. As quais permitiram integrar os dados empíricos às discussões teóricas e conduzir a comparação entre as perspectivas de licenciandos e professores (P1 e P2).

A partir das interpretações apresentadas na subseção anterior, é possível observar que, nas compreensões de currículo, parte expressiva dos licenciandos compartilha com P1 uma visão mais próxima das teorias tradicionais, associada à centralidade da prescrição e da organização sequencial dos conteúdos. Outro grupo, no entanto, aproxima-se das finalidades defendidas por P2, incorporando elementos de contextualização, interdisciplinaridade e protagonismo discente, próprios das perspectivas críticas e pós-críticas.

Quanto às finalidades do currículo, emergem tensões entre a função formativa e cidadã, ressaltada tanto por P2 quanto por alguns licenciandos e a função preparatória para exames seletivos, evidenciada na prática de P1 e reafirmada nas falas de estudantes que enfatizam a importância do PISM e do ENEM como parâmetros para o trabalho pedagógico.

No que se refere ao perfil teórico do saber curricular, a comparação revela que P1 se situa majoritariamente entre as dimensões de currículo oficial e formal (Paraíso, 2023), alinhando-se a um modelo prescritivo com algumas aberturas críticas pontuais, enquanto P2 mobiliza o currículo em ação para

construir propostas mais abertas e contextualizadas. Os licenciandos, por sua vez, transitam entre esses dois polos, revelando tanto adesão a concepções normativas quanto abertura para perspectivas mais flexíveis, evidenciando um campo de formação em movimento.

Essa leitura comparativa, ancorada nas categorias analíticas, permite compreender que a construção do saber curricular, no contexto investigado, se dá pela interação entre prescrições normativas, mediações docentes e experiências formativas, configurando um espaço híbrido no qual coexistem e dialogam com as perspectivas tradicionais, críticas e pós-críticas.

A análise das compreensões de currículo manifestadas pelos licenciandos das disciplinas, Planejamento e Avaliação no Ensino de Química (QUI141) e Currículo e Planejamento no Ensino de Química (QUI174), em articulação com as propostas e práticas curriculares dos professores P1 e P2 do Colégio de Aplicação João XXIII, revela um movimento de aproximações e distanciamentos conceituais que permitem discutir a constituição do saber curricular na formação inicial docente e o pensamento curricular dos professores em exercício da docência.

Ao confrontar essas visões com os documentos institucionais elaborados durante a implementação dos Itinerário Formativos no CAp. João XXIII, com um olhar direcionado aos Itinerários 2 – Ciências da Naturais e Linguagens com foco na disciplina Química, evidencia-se a complexidade dos saberes curriculares envolvida na mediação entre o currículo prescrito, o currículo praticado e o pensamento curricular, dos professores P1 e P2 e licenciandos das disciplinas investigadas.

Inicialmente, observa-se que as compreensões expressas pelos licenciandos nas primeiras aulas da disciplina QUI174 estão fortemente ancoradas em uma perspectiva tradicional de currículo, associando-o a termos como “estrutura”, “organização” e “orientação”. Essa visão, marcada pela racionalidade técnica (Silva, 2011; Lopes e Macedo, 2011), aproxima-se do entendimento de currículo como roteiro prescritivo, voltado ao planejamento e ao cumprimento de conteúdos estabelecidos por instâncias externas, como o livro didático, os exames seletivos, ou a própria Base Nacional Comum Curricular. Tal perspectiva também esteve presente nas falas dos licenciandos da QUI141, como Bruna, Tiago, Maria, Carla e Letícia, que atribuem ao currículo a função de

direcionar e legitimar a prática docente. Essa lógica de funcionamento do currículo, segundo Paraíso (2023), tende a reduzir sua potência formativa ao concebê-lo apenas como uma grade organizacional, desconsiderando sua dimensão política, social e cultural.

Essa leitura tradicional encontra ressonância na prática do professor P1, cujo planejamento e atuação, conforme analisado na seção 4.1.1, orientam-se por um currículo prescrito e pelo programa do PISM como referencial central. P1 reconhece a importância do currículo para o ordenamento do trabalho docente, mas atribui a ele um caráter técnico, desvinculado de disputas e mediações, o que o aproxima da visão dos licenciandos em formação de ambas as turmas, QUI141 e QUI174. Essa convergência é indicativa da força dos currículos oficiais (Paraíso, 2023) na constituição do saber curricular tanto do professor P1 como dos licenciandos, ou seja, tanto na prática escolar quanto na formação inicial.

Contudo, a progressão da disciplina QUI174 possibilitou o surgimento de novas compreensões. A análise da Aula 27, bem como dos mapas conceituais produzidos coletivamente, evidenciou deslocamentos importantes nas concepções dos licenciandos. Termos como “poder”, “disputa” e “mediação” passaram a integrar as representações dos estudantes sobre o currículo, apontando para a emergência de uma visão mais crítica e interpretativa. Essa (re)formulação teórica e formativa revela a potência de práticas pedagógicas que incentivam a reflexão, o debate e a análise contextualizada entre o atual cenário das políticas educacionais, as teorias de currículo e os saberes docentes, conforme defendem Queiroz e Massena (2016, 2020, 2022), Lück (2013), Tardif (2014) e Ribeiro (2018).

Já na disciplina QUI141, embora o foco formativo tenha sido distinto, também houve indícios de deslocamentos na compreensão dos licenciandos. As discussões promovidas pela professora, especialmente a partir do questionamento inicial sobre as concepções de currículo e da mediação baseada nos textos teóricos, favoreceram a emergência de percepções mais reflexivas, ainda que incipientes. A licencianda Maria, por exemplo, reconhece que o currículo “pode ser diferente de uma instituição para outra”, sinalizando abertura para uma visão menos prescritiva e mais situada. Letícia, ao destacar que o currículo pode dialogar com os contextos dos estudantes, aproxima-se da perspectiva defendida por P2. No entanto, de modo geral, os relatos dos

licenciandos da QUI141 ainda se mantêm mais próximos das estruturas tradicionais (Silva, 2011; Lopes e Macedo, 2011) como também entende o professor P1 do currículo escolar, o que evidencia os limites formativos enfrentados pelas disciplinas QUI141 e QUI174 e reforça a necessidade de aprofundamento do debate das teorias curriculares na formação inicial.

Esse movimento de ressignificação do currículo observado na disciplina QUI174 aproxima-se da proposta pedagógica da professora P2, cuja prática, examinada na seção 4.1.2, articula conteúdos disciplinares, metodologias ativas e temas socialmente relevantes, promovendo o engajamento dos estudantes na construção curricular. Para P2, o currículo é prática social contextualizada a realidade, resultado de negociações, mediações e escolhas pedagógicas que refletem as demandas da comunidade escolar. Sua concepção dialoga com autores como Moreira (2007, 2010, 2011, 2012, 2021), Macedo (2013, 2016), Frangella (2018) e Sacristán (2013, 2017) e Paraíso (2023), ao reconhecer que o currículo é espaço de disputa simbólica e construção coletiva de sentidos.

A análise comparativa das compreensões dos licenciandos e docentes com os documentos institucionais do Itinerário Formativo 2 – Ciências da Natureza (figuras 2 e 3, ementas das disciplinas) permite identificar não apenas convergências e divergências, mas também os sentidos atribuídos ao currículo ação (Paraíso, 2023) no CAp. João XXIII. Ainda que o currículo formal (Paraíso, 2023) da instituição busque se articular às diretrizes da BNCC e às exigências do Novo Ensino Médio, a prática revela estratégias de resistência, apropriação e adaptação por parte dos professores, especialmente P2, que tensionam o formato técnico-normativo e propõem abordagens mais formativas e integradas.

Essa análise possibilita a identificação de três eixos centrais de comparação, articulados às dimensões conceituais de currículo apresentadas por Paraíso (2023): currículo oficial, currículo formal e currículo em ação, que estruturam a organização curricular do CAp. João XXIII (figura 11):

1. **Entre licenciandos (QUI141 e QUI174) e professores (P1 e P2):** Os dados indicam que a maior parte dos licenciandos de ambas as turmas (como Luiz, Lucas, José, Carla, Bruna e Tiago) compartilha com o professor P1 uma concepção tradicional e normativa de currículo, fortemente associada às dimensões de currículo oficial e formal, nas quais o documento prescrito e o programa do PISM funcionam como guias

práticos da ação docente. Entretanto, mesmo em P1, observa-se certa flexibilidade quanto à abordagem de temáticas relacionadas ao conteúdo de Química e suas contextualizações, o que revela traços de uma perspectiva crítica, conforme evidenciado em sua ementa e em sua fala sobre o que entende por currículo. Em contraste, outros licenciandos (como Júlia e Letícia), especialmente após vivências formativas mais críticas, demonstram aproximação com a abordagem de P2, que se alinha predominantemente ao currículo em ação de Paraíso (2023), ao valorizar a mediação crítica, a interdisciplinaridade e o protagonismo discente.

2. **Entre licenciandos das disciplinas (QUI141 e QUI174) e o currículo institucional do CAp. João XXIII:** O currículo formal, construído a partir do currículo oficial (BNCC) e materializado no documento de implementação do Itinerário 2 (figuras 2 e 3), apresenta diretrizes que incluem a valorização do protagonismo estudantil, a interdisciplinaridade e a contextualização dos saberes. Contudo, a compreensão inicial de muitos licenciandos permanece ancorada em uma visão técnica e prescritiva, sem incorporar plenamente esses princípios. Essa distância entre o currículo formal e a leitura feita por parte dos licenciandos evidencia um descompasso formativo que precisa ser enfrentado nos cursos de licenciaturas (Queiroz e Massena, 2020, 2022), de modo a favorecer uma compreensão mais ampla e crítica do saber curricular.
3. **Entre os próprios professores (P1 e P2):** A comparação entre P1 e P2 explicita como diferentes dimensões curriculares coexistem e interagem no contexto escolar. P1 se aproxima mais do currículo oficial e formal (Paraíso, 2023), mantendo maior aderência à estrutura prescrita e ao programa do PISM, com foco na organização por conteúdos, embora com nuances críticas pontuais. Já P2 constrói um currículo em ação (Paraíso, 2023) que dialoga criticamente com os currículos oficial e formal (Paraíso, 2023), incorporando práticas interdisciplinares, problematização social e abertura para a participação discente. Essa pluralidade interna revela a coexistência de abordagens tradicionais, críticas e pós-críticas (Silva (2011); (Lopes e Macedo, 2011); Moreira (2010, 2011); Paraíso (2023)) no mesmo espaço escolar, reafirmando que o saber curricular é produzido em meio a negociações, mediações e interpretações situadas.

Esses três eixos evidenciam que o saber curricular não é um conhecimento acabado, mas sim construído a partir do diálogo entre diferentes sujeitos e contextos, condicionado por circunstâncias históricas e institucionais e profundamente vinculado à realidade concreta em que é produzido e aplicado. Conforme defendem Tardif (2000, 2014), Queiroz e Massena (2020, 2022), Ribeiro (2018) e Paraíso (2023). Sendo assim, acreditamos que formação inicial deve investir na problematização das visões de currículo presentes nesse processo formativo, considerando que sua construção se inicia ainda na escolarização e é influenciada também por experiências da vida cotidiana, de modo a fomentar nos futuros docentes uma compreensão fundamentada e crítica do currículo como prática social e política.

A análise dos dados discutidos até aqui revela que as compreensões de currículo expressas pelos licenciandos em Química da UFJF são produzidas na interseção entre múltiplas experiências formativas, tanto acadêmicas quanto escolares, e se desenvolvem em diálogo com os contextos institucionais e as políticas educacionais vigentes. Ao mesmo tempo em que são moldadas pelas vivências anteriores desses sujeitos, como estudantes da Educação Básica e da Licenciatura, essas concepções também são tensionadas pelas perspectivas divergentes dos professores P1 e P2.

Esse cenário complexo confirma o que apontam Lopes (2005), Moreira (2010, 2011) e Moreira e Macedo (2010), Ribeiro (2018), Lacerda (2019) e Lopes e Macedo (2023): as concepções curriculares dos professores e futuros docentes são marcadas por uma convivência híbrida entre tradições teóricas distintas, como as perspectivas tradicionais, críticas e pós-críticas, e pela influência das políticas educacionais, da burocratização da escola, das pressões por resultados em avaliações externas e seletivas e das próprias estruturas organizativas das licenciaturas. Conforme argumenta Apple (2006), compreender e problematizar as concepções de currículo requer um trabalho intelectual e educativo contínuo, que desestabilize as formas dominantes de pensar a educação e seus instrumentos normativos.

Os achados desta pesquisa, nesse sentido, evidenciam que, embora muitos licenciandos ainda reproduzam compreensões tradicionais e prescritivas de currículo, associando-o à organização de conteúdos e à orientação do trabalho docente, há também movimentações importantes no sentido de ampliar

essas visões. A partir das atividades reflexivas promovidas pela disciplina QUI174, especialmente a Aula 27 e os mapas conceituais, observa-se a emergência de concepções que reconhecem o currículo como espaço de disputa, construção coletiva e mediação cultural. Essa mudança de perspectiva reforça o argumento de Ribeiro (2018), de que o estudo sistemático e crítico do currículo transforma o modo de ensinar, de planejar e de ser professor.

As análises de Queiroz e Massena (2016, 2020, 2022) também colaboram para a interpretação dos dados, ao destacarem que a ausência de uma discussão explícita sobre currículo nas licenciaturas pode limitar a apropriação crítica dos futuros professores sobre o tema. Em consonância com esses estudos, os resultados desta pesquisa indicam que, à medida que são criados espaços de leitura, debate e produção coletiva, como no caso das disciplinas analisadas, os licenciandos passam a reconhecer que o currículo não é um algo neutro ou um mero formulário técnico, mas uma construção histórica, atravessada por relações de poder, ideologias e escolhas pedagógicas.

Nesse panorama, as contribuições de Lacerda (2019) são particularmente relevantes ao apontar que a coexistência de concepções curriculares divergentes reflete um momento de transição ideológica na Educação brasileira. A autora ressalta que o distanciamento entre as teorias apresentadas na formação inicial e as exigências pragmáticas da prática docente pode tornar o debate curricular invisível na escola, esvaziando seu potencial transformador. No entanto, reforça também que compreender a visão dos educadores é fundamental para desenvolver estratégias formativas eficazes, especialmente em tempos de reformas como a BNCC e o Novo Ensino Médio.

Assim, esta tese oferece uma importante contribuição ao campo do currículo e da formação docente ao:

- Demonstrar empiricamente como se dá a constituição do saber curricular entre licenciandos de Química em meio a um contexto marcado por reformas educacionais, disputas epistemológicas e práticas escolares divergentes;
- Evidenciar o papel das práticas formativas reflexivas na produção de (re)formulações conceituais, ampliando a compreensão do currículo como prática social, cultural e política;

- Apontar os limites da visão prescritiva ainda presente nas licenciaturas e na escola básica, e a necessidade de fortalecer uma formação que promova a problematização do currículo como campo de disputas e construção coletiva;
- Reforçar a tese de que é preciso aprofundar a relação entre currículo e prática docente na formação inicial, com foco na participação ativa de professores e estudantes na elaboração e reelaboração dos currículos escolares, em diálogo com os contextos locais e com as necessidades das comunidades.

Como sinaliza Ribeiro (2018), estudar o currículo transforma o professor e o modo como ele se relaciona com a escola, o ensino e os sujeitos escolares. Se levamos a sério a Educação, precisamos falar de currículo. E, mais do que isso, precisamos construir espaços formativos que promovam o engajamento crítico dos futuros docentes com esse campo, possibilitando que se tornem protagonistas na construção de propostas curriculares mais justas, plurais e emancipadoras.

Os resultados discutidos até aqui permitiram alcançar o terceiro objetivo específico desta tese, a saber: *compreender como os licenciandos em Química da UFJF interpretam o currículo escolar e analisar em que medida essas compreensões convergem ou divergem das concepções dos professores do CAp. João XXIII, identificando implicações para a formação inicial e a constituição do saber curricular na prática docente.* A análise integrada das percepções curriculares expressas pelos licenciandos das disciplinas QUI141 e QUI174, em comparação com as falas, propostas pedagógicas e documentos orientadores utilizados pelos professores P1 e P2, revela um campo complexo de significações, marcado por divergências entre o prescrito e o praticado, o instituído e o implementado, o técnico e o político.

A pesquisa demonstrou que as concepções de currículo mobilizadas pelos sujeitos investigados são produzidas em meio a contextos formativos diversos, nem sempre articulados entre si, mas atravessados por influências institucionais, políticas educacionais e experiências docentes concretas. As vozes dos licenciandos, ainda que inicialmente ancoradas em visões tradicionais e prescritivas, mostram sinais de deslocamento conceitual ao longo da formação, especialmente quando confrontadas com práticas docentes críticas e com

espaços de reflexão coletiva. O quadro a seguir apresenta os objetivos específicos da tese e as respectivas evidências que comprovam sua consecução no decorrer do estudo.

Findada a análise dos resultados, o Quadro 2 recupera os objetivos específicos elaborados para a condução da tese, apresentando evidências de seu cumprimento.

Quadro 9 - Objetivos da tese e evidências de consecução

Objetivos Específicos	Evidências
1. Caracterizar a organização curricular do Ensino Médio do CAp. João XXIII a partir da Área de Ciências da Natureza para o componente curricular Química conforme a BNCC.	A análise documental revelou que a organização curricular se estrutura a partir da BNCC (currículo oficial) e do documento institucional do Itinerário 2 – Ciências da Natureza e Linguagens (currículo formal), que orienta a distribuição de componentes curriculares, aqui em particular a disciplina Química, e cargas horárias. As ementas de P1 e P2 representam o currículo em ação, evidenciando diferentes leituras e práticas de mediação entre as prescrições legais e a realidade escolar.
2. Analisar o efeito das orientações dos documentos reguladores da Educação Básica e dos processos seletivos no currículo do CAp. João XXIII, em específico no componente curricular Química.	O estudo apontou que P1 mantém forte aderência à estrutura prescrita e ao programa do PISM, enquadrando-se nas dimensões de currículo oficial e formal, ainda que apresente flexibilidade pontual para contextualizar conteúdos. P2, por sua vez, atua majoritariamente no campo do currículo em ação, incorporando interdisciplinaridade, protagonismo discente e problematização crítica. Essa diferença de abordagens revela a coexistência de concepções tradicionais, críticas e pós-críticas no mesmo contexto escolar.
3. Compreender o entendimento do licenciando em Química da UFJF acerca da organização do currículo escolar.	Grande parte dos licenciandos (Luiz, Lucas, José, Carla, Bruna e Tiago) compartilha com P1 uma visão tradicional e normativa de currículo, enquanto outros (Júlia e Letícia) se aproximam da perspectiva crítica e contextualizada de P2. A comparação com o currículo formal do CAp. evidenciou um descompasso entre a compreensão inicial dos licenciandos e os princípios de protagonismo estudantil, interdisciplinaridade e contextualização presentes nos documentos institucionais, indicando a necessidade de maior integração dessas dimensões na formação inicial.

Fonte: Elaborado pela autora

Esta pesquisa demonstra que o saber curricular é um processo vivo e relacional, produzido na intersecção entre prescrições legais, mediações docentes e experiências formativas. Ao articular as concepções de licenciandos e professores, evidencia-se que o currículo do CAP. João XXIII reflete a convivência de perspectivas tradicionais, críticas e pós-críticas, revelando tanto tensões quanto possibilidades para a formação inicial. Os achados reforçam que preparar futuros docentes para construir coletivamente o currículo, com consciência crítica e compromisso social, é condição essencial para uma Educação de qualidade, democrática e transformadora.

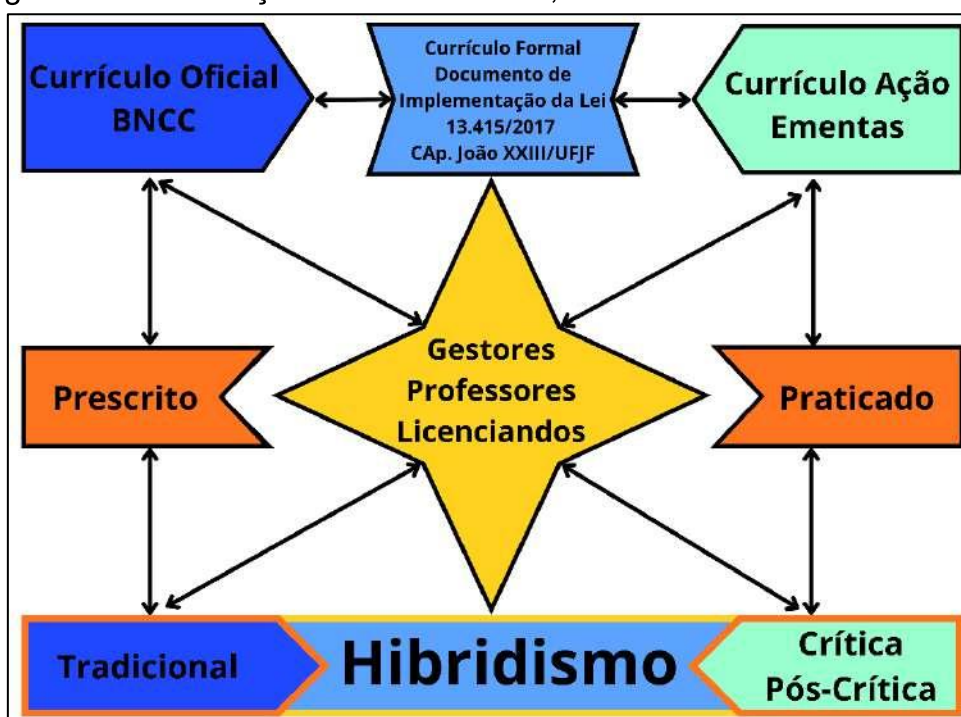
## 5 CONCLUSÃO

Esta tese teve como objetivo geral analisar como o currículo do Ensino Médio do Colégio de Aplicação João XXIII é formulado, considerando a influência das orientações curriculares oficiais e do Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) da UFJF, e compreender como esse processo se articula à formação de professores e às concepções de licenciandos em Química acerca do currículo escolar. Para tanto, examinei as propostas curriculares implementadas no Itinerário Formativo 2- Ciências Naturais e Linguagens, o saber curricular de dois professores de Química (P1 e P2), identificado por meio da análise de suas ementas e das entrevistas concedidas, bem como as compreensões expressas por licenciandos nas disciplinas QUI141 e QUI174. A articulação desses dados foi fundamentada nas contribuições teóricas de Moreira (2001, 2008, 2010, 2011, 2012, 2021), Moreira e Candau (2007), Silva (2011), Lopes e Macedo (2011, 2023), Macedo (2013, 2016), Paraíso (2019, 2023), Sacristán (2013, 2017), Young (2007, 2011, 2013), Ribeiro (2018), Tardif (2014), Bedin (2021, 2024), Silva, Bedin e Toledo (2023), Silva e Bedin (2023) e Queiroz e Massena (2016, 2020, 2022), entre outros autores discutidos ao longo do trabalho.

Os resultados obtidos revelaram que as concepções curriculares expressas por P1 e P2 e as compreensões dos licenciandos não apenas dialogam com os documentos normativos e institucionais, mas também ressignificam sentidos atribuídos ao currículo escolar. Essa articulação pode ser compreendida à luz das três dimensões propostas por Paraíso (2023): P1 atuou predominantemente alinhado ao currículo formal, documento institucional do Itinerário 2, com forte aderência à estrutura prescrita a partir do programa do PISM, evidenciando uma abordagem tradicional e técnico e normativa, mas com inserções pontuais de contextualização que revelam traços de teorias críticas. P2 alinou-se ao currículo oficial (BNCC) e aproximou-se do currículo em ação (Paraíso, 2023), reinterpretando e adaptando o prescrito a partir de práticas interdisciplinares, incentivo ao protagonismo discente e problematização crítica, características do currículo menor, em consonância com teorias críticas e pós-críticas. Os licenciandos distribuíram-se entre essas perspectivas: parte significativa manteve visões próximas ao currículo oficial e formal, convergindo com P1; outros, especialmente após vivências mais críticas nas disciplinas analisadas, aproximaram-se de P2, reconhecendo o currículo como prática social e política.

Para representar visualmente essa complexa articulação entre pensamento curricular e concepções de currículo, proponho a Figura 34, que sintetiza as relações entre os documentos institucionais (currículo oficial e formal), o saber curricular dos professores (currículo em ação) e as compreensões construídas pelos licenciandos, evidenciando aproximações e distanciamentos em cada eixo.

Figura 34 – Articulação entre o Prescrito, o Praticado e as Teorias de Currículo



Fonte: Elaborado pela autora

A figura sintetiza, com base nas definições de Paraíso (2023) e nas discussões teóricas apresentadas ao longo da tese, a articulação entre três dimensões centrais do currículo: o currículo oficial, representado pela BNCC; o currículo formal, materializado no documento institucional de implementação da Lei n. 13.415/2017 no CAp. João XXIII; e o currículo em ação (Paraíso, 2023), expresso nas ementas de Química elaboradas por P1 e P2. Embora exista distância teórica e política entre essas dimensões, o contexto escolar revelou pontos de convergência e sobreposição, configurando um currículo híbrido que mescla elementos das perspectivas tradicional, crítica e pós-crítica.

No centro desse processo estão gestores, professores e licenciandos, que operam como mediadores do saber curricular, negociando prescrições e práticas para adequá-las às demandas do contexto escolar. Esse papel exige flexibilidade para reinterpretar, adaptar e recriar o currículo, transformando um artefato prescritivo em uma prática viva, capaz de promover o desenvolvimento intelectual e social dos

estudantes a partir de conhecimentos especializados e recontextualizados pela escolarização.

Em termos teóricos, a pesquisa reforça as formulações de Moreira (2001, 2008, 2010, 2011, 2012, 2021) e Moreira e Candau (2007), ao afirmar que o currículo é constituído por práticas sociais, políticas e culturais, atravessadas por disputas e significados que não se encerram nos textos oficiais. O saber curricular, nesse sentido, emerge como uma construção dinâmica e situada, como também apontam Lopes e Macedo (2011, 2023), Macedo (2013, 2016), Paraíso (2019, 2023), Young (2007, 2011, 2013), Sacristán (2013, 2017) e Tardif (2019).

As análises dialogam ainda com Ribeiro (2018), que destaca a importância de problematizar o currículo na formação inicial, e com Tardif (2019), ao reconhecer que o saber docente resulta da integração entre conhecimentos acadêmicos, experiências formativas e práticas profissionais. No campo do Ensino de Química, as reflexões de Bedin (2021, 2024), Silva, Bedin e Toledo (2023) e Silva e Bedin (2023) contribuem para compreender como as políticas curriculares e os processos formativos incidem sobre a seleção, organização e contextualização do conhecimento escolar. Nesse conjunto, as concepções de P1 e P2 ilustram dois modos distintos de pensar e estruturar o currículo, e a diversidade de compreensões entre os licenciandos confirma o papel decisivo das experiências formativas na ampliação de perspectivas sobre o currículo e na articulação entre Universidade e Escola.

Do ponto de vista prático, os dados apontam para três implicações centrais na formação inicial docente:

1. *O papel das disciplinas curriculares*: as experiências vividas nas disciplinas QUI141 e QUI174 foram decisivas para a construção de novas compreensões sobre currículo, especialmente quando apoiadas em metodologias que favorecem a análise crítica e a articulação teoria e prática.
2. *A importância da reflexão crítica*: a transformação das concepções de currículo expressas pelos licenciandos evidencia o impacto da problematização das políticas curriculares e das concepções docentes na formação de professores capazes de construir sentidos próprios sobre o fazer docente.
3. *A necessidade de fortalecer a articulação entre Universidade e Escola*: a aproximação entre os espaços de formação e de atuação docente mostra-se fundamental para que o currículo escolar seja compreendido não apenas como texto prescrito, mas como prática viva e negociada coletivamente.

A sanção da Lei n. 14.945/2024, ocorrida após a coleta dos dados desta pesquisa, confere ao presente trabalho uma dimensão prospectiva que merece ser destacada. Ao documentar e analisar o modo como o CAp. João XXIII organizou o currículo de Química no Ensino Médio em resposta à Lei n. 13.415/2017, articulando prescrições oficiais, demandas do PISM e saberes curriculares de professores e licenciandos, esta tese oferece um conjunto de subsídios analíticos diretamente aplicáveis ao novo ciclo de adequação curricular que a instituição já iniciou a partir de 2025. O CAp. João XXIII encontra-se em processo de implementação gradual das novas diretrizes, tendo realizado, em setembro de 2025, a Semana dos Itinerários do Ensino Médio com os primeiros anos, em consonância com a Política Nacional de Ensino Médio instituída pela Lei n. 14.945/2024. Paralelamente, o corpo docente discute a reorganização estrutural dos itinerários formativos, tendo demonstrado maior alinhamento com a proposta de organização em semanas alternadas, na qual os percursos de aprofundamento ocorrem em duas semanas por trimestre, articulando-se à formação geral básica, proposta que se encontra em fase de detalhamento nos departamentos (UFJF, 2025a).

A reintrodução da obrigatoriedade dos componentes disciplinares da área de Ciências da Natureza, a ampliação da carga horária da formação geral básica para 2.400 horas e a reconfiguração dos itinerários formativos em percursos de aprofundamento e integração de estudos colocam novos desafios para a organização curricular da disciplina de Química, os quais não podem ser enfrentados sem o reconhecimento de que o currículo é, antes de qualquer prescrição legal, uma prática social negociada entre sujeitos situados em contextos institucionais específicos (Lopes; Macedo, 2011; Paraíso, 2023).

Nesse sentido, as tensões identificadas entre as abordagens de P1 e P2, os deslocamentos conceituais observados nos licenciandos e a centralidade persistente do PISM como condicionante do currículo praticado constituem dados empíricos que poderão orientar processos de tomada de decisão curricular no próprio CAp. João XXIII, informando tanto o redesenho das ementas quanto a formação continuada dos docentes. Para pesquisas futuras, recomendo investigar de que modo a reforma da reforma impacta efetivamente as práticas curriculares em escolas federais de aplicação, comparando diferentes contextos institucionais e examinando se e como a sucessão acelerada de reformas compromete ou fortalece o desenvolvimento do saber curricular na formação inicial de professores, questão que esta tese abre, mas

que a dinâmica das políticas educacionais brasileiras ainda não permitiu responder de forma definitiva.

Por fim, esta tese contribui com o campo da formação de professores ao demonstrar que o saber curricular é produzido na interseção entre o vivido, o aprendido e o ensinado, e que sua consolidação exige a abertura de espaços formativos voltados ao debate sobre o currículo como construção social. Reafirma-se, assim, a necessidade de promover, na formação inicial, condições para que os futuros docentes compreendam o currículo como campo de disputa e produção de sentidos, não como simples roteiro técnico.

Como agenda para investigações futuras, recomenda-se o aprofundamento de estudos sobre a integração entre os componentes curriculares do curso de licenciatura e as práticas docentes nas escolas de aplicação; a análise de políticas curriculares em diferentes redes e instituições, considerando suas repercussões nos cursos de formação de professores; e o desenvolvimento de estratégias formativas que favoreçam a leitura crítica e a autoria docente na construção do currículo.

Em tempos de padronização e performatividade, reafirmar o currículo como prática situada, viva e relacional é um compromisso com a formação docente comprometida com a transformação social e com a construção de uma Educação mais justa, crítica e plural. Apesar do muito que se fala do currículo nas escolas, na política, nas propostas pedagógicas, nas Faculdades de Educação, na formação docente e na pesquisa educacional, não há consenso em torno dele. As diferentes teorias, políticas e abordagens que o sustentam, como evidenciado ao longo desta tese, revelam um campo de múltiplos sentidos, de circulação de saberes e de tensões criativas. Nisso residem tanto suas potencialidades quanto seus desafios. Cabe ao educador explorar as brechas e possibilidades que o currículo oferece, reconhecendo sua complexidade e pluralidade, e dominar o saber curricular para construir uma atuação docente consciente, crítica e comprometida com os dilemas do nosso tempo.

## REFERÊNCIAS

ALPARONE, Rafaella Barbosa; FRANZI, Juliana; FIOROTTI, Cíntia. Posicionamento docente frente à implementação da BNCC e o Novo Ensino Médio. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Especialização em Ensino de História e América Latina) — Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2022.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar; FAVERE, Juliana de. **Teorias e práticas do currículo**. Indaial: Uniasselvi, 2013. 261 p.

BARBOSA, Felipe Fernandes. SEM QUÍMICA? O “NOVO” ENSINO MÉDIO E O (DES)LETRAMENTO CIENTÍFICO COMO PROJETO. **Riecim**, Araguaína, v. 3, n. 1, p. 1-17, dez. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BEDIN, Everton. Como Ensinar Química? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 69, p. 985-1011, 10 maio 2021. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416x.21.069.ao09>.

BEDIN, Everton. O que ensinar de Química? **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 18, n. 5118154, p. 1-23, dez. 2024.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANCO, Emerson Pereira; ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC e Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de Ciências e na formação do professor. **Revista Insignare Scientia**, v. 4, n. 3, p. 58-77, 2021.

BRANCO, Emerson Pereira; ZANATTA, Shalimar Calegari; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; NAGASHIMA, Lucila Akiko. **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. 1. Ed. Curitiba. Appris. 2018. 135p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio**. Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: CNE, 2018b.

BRASIL. **Lei 13.415** de 16 fevereiro de 2017. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017b

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 2017a.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 1432, de 28 de dezembro de 2018c**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013**. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais.

**BRASIL**. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 161, n.

146, p. 1, 1 ago. 2024. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm). Acesso em: 10 outubro de 2025.

CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS – LABORATÓRIO ASSOCIADO. **Dicionário das Crises e das Alternativas**. Coimbra: Almedina, 2012. 209 p.

CIPRIANI, Flávia Marcelle; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CORRÊA, Cintia Chung Marques. Políticas, currículo e práticas docentes: os impactos postos pela Covid-19 no contexto escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 63, p. 452-465, out./dez. 2020. <https://doi.org/10.12957/teias.2020.53310>

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. O conhecimento como resposta curricular. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, 2022. p. 1-22.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018. 142 p.

DIAS, Rosanne Evangelista. BNCC no contexto de disputas: implicações para a docência. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 1, p. 1-13, jan./abr. 2021. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57075>

DOURADO, Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. organização. Recife: Anpae, 2018. 59 p.

DUTRA, Marcus Vinicius Siqueira; MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A internacionalização do campo do currículo: entrevista com Antônio Flávio Barbosa Moreira. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 16, n. 2, p. 1-4, mai./ago. 2023. <https://doi.org/10.15687/rec.v16i2.66230>

FAGUNDES, Andrea Vassallo. Colégio de Aplicação João XXIII: meio século de educação. Instrumento: **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 17, n. 1, 2015.

FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio; TOCANTINS, Andreia Cristina Teixeira. O módulo como prática pedagógica no Colégio de Aplicação João XXIII: possibilidades para educar geograficamente e historicamente. **Caminho Aberto - Revista de Extensão do IFSC**. V.1, ano 2. n. 3. Novembro, 2015.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma Do Ensino Médio No Contexto Da Medida Provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 38, n. 139, p. 385-404, jun. 2017. *FapUNIFESP (SciELO)*. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>.

FOFANO, Debora Klippel; RECH, Hildemar Luiz. IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE LOUIS ALTHUSSER. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 37, p. 1-18, 2021. *FapUNIFESP (SciELO)*. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698232216>.

FONTE, S. S. D.; LOUREIRO, R. Educação escolar e o multiculturalismo intercultural: crítica a partir de Simone de Beauvoir. **Revista Pro-Posições**, Campinas: UNICAMP, v. 22, n. 3, p. 177-196. Set/dez. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 87. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREITAS, Nairys Costa de; ROMEU, Mairton Cavalcante; BARROSO, Maria Cleide da Silva. Análise crítica das reformas curriculares do Ensino Médio: implicações para o ensino de ciências da natureza. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, n. 94740, p. 1-20, 2024.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 44-57, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias>. Acesso em: 29 de jun de 2025.

GABRIEL, Carmen Teresa. Docência, demanda e conhecimento: articulações em tempo de crise. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 425-444, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 29 de jun de 2025.

GESSER, Verônica. A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CURRÍCULO: dos primórdios à atualidade. **Contrapontos**, Itajaí, n. 4, p. 69-82, jan. 2002. Quadrimestral.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 16, n. 47, p. 333-513, maio/ago, 2011.

GOMES, Â. de C. C.; VIEIRA, L. A. O currículo como instrumento central do processo educativo: uma reflexão etimológica e conceitual. In: **Anais...IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba: PUCPR, 2009.

GOMES, Anderson Severiano. **Ensino Médio: novas bases para sua função social**. Curitiba: Appris, 2021. 188 p.

GOMIDES, Fernanda de Paula; SOUSA JÚNIOR, Luiz de. REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: estudo entre são paulo e paraíba. **Rev. Espaço do Currículo** (Online), João Pessoa, v. 14, n. 1, p. 1-15, abr. 2021. Trimestral. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.19831579.2021v14n1.56955> .. Acesso em: 15 jul. 2022.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo: teoria e história**. 15. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2020. Tradução Hamilton Francischetti..

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria e Educação, Porto Alegre**, n. 6, p. 33-52, 1992.

HANTSCHERL, Kerstin Ellen; BEDIN, Everton. Trilhando caminhos interdisciplinares na formação de professores em Ciências da Natureza. **Revista Boem**, Florianópolis, v. 11, n. 0137, p. 1-16, 30 dez. 2023. Universidade do Estado de Santa Catarina. <http://dx.doi.org/10.5965/2357724x112023e0137>.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. **Retratos da Escola**, [S.L.], v. 16, n. 35, p. 267-283, 15 set. 2022. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

KRAWCZYK, Nora; JACOMINI, Márcia Aparecida. Ensino médio: o que está em jogo na reforma da Reforma? **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300097, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300097>

LACERDA, Caroline Côrtes; SEPEL, Lenira Maria Nunes. Percepções de professores da Educação Básica sobre as teorias do currículo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e197016, 2019. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945197016>

LIBÂNIO, José Carlos. **Finalidades Educativas Escolares em Disputa, Currículo e Didática**. EDIPE. 2019. E-book. Disponível em: [https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo\\_03.html](https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html). Acesso em: 16 nov. 2021.

LIMA, Maria da Conceição Silva; GOMES, Danyella Jakelyne Lucas. Novo Ensino Médio em Pernambuco. **Retratos da Escola**, [S.L.], v. 16, n. 35, p. 315-336, 15 set. 2022. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v16i35.1478>.

LOPES, Alice Casimiro. DISCURSOS CURRICULARES NA DISCIPLINA ESCOLAR QUÍMICA. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 263-278, out. 2005b.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, [S.L.], v. 13, n. 25, p. 59, 5 ago. 2019. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC39/ESC39.pdf>. Acesso em: 29 de jun de 2025.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Unijuí, 2007. 232 p.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Apresentação: uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, [S.L.], v. 46, p. 1-10, 8 fev. 2021. Universidade do Oeste de Santa Catarina.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 1. p. 19-42.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2023. Cap. 1. p. 13-54.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, p.50-64, 2005a.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos**. 18. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. 71 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Eliza Dalmazo Afonso de **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E. P. U., 2000.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. BASE NACIONAL COMUM PARA CURRÍCULOS: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, dez. 2015.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. CURRÍCULO E CONHECIMENTO: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, jul. 2013.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, Santa Catarina, v. 13, n. 25, p. 39-58, 5 ago. 2019. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

MACEDO, Elizabeth. A BASE É A BASE”. E O CURRÍCULO O QUE É? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. Cap. 3. p. 28-33. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 31-54, ago. 2010.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016. 234 p.

MALDANER, Otávio Aloísio. **A formação inicial e continuada de professores de química: professores/pesquisadores**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2006. 424 p.

MEIRA, Leticia Mara de. Sobre a história do currículo: temas, conceitos e referências das pesquisas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação**, Curitiba, v. 25, p. 1-24, maio 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782020250051>.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. 7ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. 7ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A configuração atual dos estudos curriculares: a crise da teoria crítica. In: PARAÍSO, Marlucy. (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autentica, p. 95-115, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A Importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 265-290, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A Importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 265-290, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **A produção de conhecimento na área de currículo e repercussões na qualidade da escola pública**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **A produção de conhecimento na área de currículo e repercussões na qualidade da escola pública**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e prejuízos. **Revista Brasileira de Educação**. 2001b.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p.17-34, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p.17-34, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, v. 17, n. 1, p. 39-52, 19 abr. 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Estudos de currículo. Avanços e desafios no processo de internacionalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.137, 367-381. 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Estudos de currículo. Avanços e desafios no processo de internacionalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.137.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, p.35-49, 2001a.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, p.35-49, 2001.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. O CAMPO DO CURRÍCULO NO BRASIL:: construção no contexto da anped. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 81-101, nov. 2002.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Para quem e como se escreve no campo do currículo?: notas para discussão. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p. 73-93, mar. 2001c.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Antônio Flávio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 245 p. Organização e Introdução Marlucy Alves Paraíso.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011. 192 p.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011. 192 p.

MOREIRA, Antonio Flávio. Qualidade na Educação e no Currículo: tensões e desafios. In: **Seminário “Educação de qualidade: desafios atuais**. Promovido pela Novamerica, Centro Cultural Poveda e Colégio Teresiano, em 27 de setembro de 2008.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo: teorias e políticas**. São Paulo. Contexto, 2023. 160p.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O CURRÍCULO ENTRE O QUE FIZERAM E O QUE QUEREMOS FAZER DE NÓS MESMOS: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1414-1435, 19 dez. 2019. Pontifical Catholic University of Sao Paulo (PUC-SP). <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1414-1435>.

PINTO, Samilla Nayara dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes. MUDANÇAS NAS POLÍTICAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: repercussões da bnccem no currículo mineiro. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 37, n. 1, p. 1-17, 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469834196>.

QUEIROZ, Indman Ruana Lima; MASSENA, Elisa Prestes. Compreensões de Currículo por Licenciandos de Química: contribuições da formação inicial. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 3, p. 635-648, dez. 2020.

QUEIROZ, Indman Ruana Lima; MASSENA, Elisa Prestes. Contribuições da formação inicial de professores de Química para a compreensão de currículo por licenciandos. **Educação Química em Ponto de Vista**, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, v. 6, n. 1, p. 1-20, 5 jul. 2022.

QUEIROZ, Indman Ruana Lima; MASSENA, Elisa Prestes. REFLEXÕES ACERCA DE COMPREENSÕES DE CURRÍCULO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 31, n. 98, p. 178-202, 4 nov. 2016.

RIBEIRO, Márden de Pádua. PRECISAMOS FALAR SOBRE CURRÍCULO. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 3, n. 11, p. 499-515, 31 dez. 2018. Associação de Estudos E Pesquisas Em Políticas E Práticas Curriculares. <http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v3n11.32828>.

SANTOS, Gian Carlos Oliveira dos; MELO, Raimunda Alves; LIMA, Francisco Renato. Teorias de Currículo e Ensino: uma análise da proposta curricular de sigefredo pacheco (pi) pós base nacional comum curricular (bncc). **Cadernos Cajuína**, [s. l.], v. 5, n. 3, p. 103-125, set. 2020.

SANTOS, Lavoisier Almeida dos; CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira; MELO, Valci. NOVO ENSINO MÉDIO: ENTRE A LIBERDADE INCONDICIONAL DOS SUJEITOS NA ESCOLHA DO ITINERÁRIO FORMATIVO E A NECESSIDADE SÓCIO-HISTÓRICA DE REPRODUÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO. **Fólio: Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 1, p. 215-229, jun. 2022.

SANTOS, Maria. A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: um diálogo com elizabeth macedo. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, [S.L.], v. 9, n. 02, p. 123-135, 13 dez. 2020. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edicoes UESB. <http://dx.doi.org/10.22481/rbba.v1i02.7790>.

SAVINI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da base nacional comum curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, Sp: Autores Associados, 2020. Cap. 1. p. 7-30.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

SILVA, Arilson Silva da; BEDIN, Everton. O Conhecimento Didático do Conteúdo de professores de química para ensinar Ligações Químicas. **Revista Paradigma**, [s. l.], n. 2, p. 113-138, jul. 2023.

SILVA, Arilson; BEDIN, Everton; TOLEDO, Gabriela Meroni. O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e a Formação de Professores em Química. **Revista Debates em Ensino de Química**, Recife, v. 9, n. 3, p. 307-322, 27 dez. 2023. Revista Debates em Ensino de Química (REDEQUIM). <http://dx.doi.org/10.53003/redequim.v9i3.5539>.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 34, n. 1, p. 1-15, 22 out. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul. 2015.

Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 14 abr. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da; CHRISPINO, Alvaro; MELO, Thiago Brañas de. Revisão sistemática da literatura sobre o Novo Ensino Médio (2017–2023). **Ensaio:**

**Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 126, p. 1-28, jan./mar. 2025. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362025003305069>

SILVA, Tamires Silva da; PASQUALLI, Roberta; SPESSATTO, Marizete Bortolanza. DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: o que dizem os professores. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 28, n. 1, p. 1-13, jan. 2023.

SILVA, Tomaztadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 156 p.

STEIDEL, Rejane; ALBUQUERQUE, Shahla Cardoso de. Currículo, Tecnologias e Cidadania: desafios e perspectivas do novo ensino médio. In: BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo; STEIDEL, Rejane (org.). **O Novo Ensino Médio**: desafios e possibilidades. Curitiba: Appris, 2018. Cap. 6. p. 121-133.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. AS (IM)POSSIBILIDADES DE UMA BASE COMUM NACIONAL. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1512-1529, dez. 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

TEIXEIRA, Aleluia Heringer Lisboa. Tudo Como Dantes no Quartel de Abrantes: a reforma do ensino médio. In: BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo; STEIDEL, Rejane. **O Novo Ensino Médio**: desafios e possibilidades. Curitiba: Appris, 2018. Cap. 1.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1975. 119 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Colégio de Aplicação João XXIII. **Implementação da Lei n. 13.415/2017: itinerários formativos 2023 — Ensino Médio**. Juiz de Fora: CAP. João XXIII/UFJF, 2023. 10 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Colégio de Aplicação João XXIII. **Agenda 2024 Colégio de Aplicação João XXIII**. Direção Geral: Prof. Eloi Teixeira Cesar. Direção de Ensino: Prof.<sup>a</sup> Gisele Moraes Moreira. Chefia de Secretaria: TAE Eliane Aparecida Ferraz da Silva. Juiz de Fora: CAP. João XXIII/UFJF, 2024. 124 p. Documento institucional de uso interno.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Colégio de Aplicação João XXIII. **Propostas de reformulação do Ensino Médio**: encaminhamento da Coordenação do Ensino Médio ao corpo docente. Juiz de Fora: CAP. João XXIII/UFJF, abr. 2025b. Documento institucional de uso interno. [Anexo 7]

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Colégio de Aplicação João XXIII. **Implementação da Lei n. 13.415/2017: itinerários formativos 2023 — Ensino Médio**. Juiz de Fora: CAp. João XXIII/UFJF, 2023. 10 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Colégio de Aplicação João XXIII. **Agenda 2024 Colégio de Aplicação João XXIII**. Direção Geral: Prof. Eloi Teixeira Cesar. Direção de Ensino: Prof.<sup>a</sup> Gisele Moraes Moreira. Chefia de Secretaria: TAE Eliane Aparecida Ferraz da Silva. Juiz de Fora: CAp. João XXIII/UFJF, 2024. 124 p. Documento institucional de uso interno.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Colégio de Aplicação João XXIII. **Semana dos Itinerários do Ensino Médio**: proposta de atividades — primeiros anos. Juiz de Fora: CAp. João XXIII/UFJF, set. 2025a. Documento institucional de uso interno.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em química**. Juiz de Fora: UFJF, 2019. Disponível em <https://www2.ufjf.br/quimicadiurno/curso-2/projeto-pedagogico/>. Acesso em 15 jul. 2022.

VIANNA, Nilza Sguarezi; RITTER, Josiane. O currículo de Química na Educação Básica: concepções e práticas de professores. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 35, n. 110, p. 202-225, 2020. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2020.110.202-225>.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. 290 p.

## APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – GESTORES

### - Entrevista com os Gestores do Colégio de Aplicação João XXIII –

- 1 - Como o colégio vem implementando a BNCC?
- 2- O colégio utiliza como referência o CRMG? Se sim, como está ocorrendo esse alinhamento?
- 3 - Qual a percepção do colégio sobre o alinhamento pedagógico à BNCC?
- 4 - Qual documento o CAp. João XXIII considera ser o currículo escolar? Quais as referências/inspirações utilizadas? Esse documento curricular está disponível para a comunidade? Se não, é possível ser disponibilizado para compor os dados desta pesquisa?
- 5- Quais foram as principais alterações levadas em consideração pelo colégio para elaboração do novo currículo? Essas eram alterações que a escola gostaria de ter feito antes da implementação da BNCC? (de forma geral, em relação aos

conhecimentos/conteúdos selecionados em cada área de conhecimento, como foi feita a seleção dos conteúdos para compor o currículo?)

6- O novo documento prevê metas de aprendizagem? Se sim, esses objetivos são claros para a comunidade escolar? Você pode citar algumas? Se não – Você/ o CAp. considera relevante a apresentação dos objetivos de aprendizagem nesse documento?

7 - Esse documento está alinhado com a BNCC e com CRMG? De que forma?

8- Quando foi a última atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CAp.? No PPP vigente há mais aproximações com o novo currículo da escola ou com o antigo? Você consegue citar um alinhamento com o novo currículo?

8.1- Seria possível disponibilizar o PPP do CAp. para consulta desta pesquisa, a fim de compor os escopo de dados?

9- Como foi o processo de construção do novo currículo do Cap. João XXIII? Há uma comissão para isso? (Observar a participação dos atores envolvidos no processo). Você participou desse processo? Quem mais participou?

10 - Como foi a sua experiência nesse processo de elaboração? Quais foram as discussões?

11- Em relação aos objetos de conhecimento referentes a química no novo currículo:

11.1 - Está satisfeito(a) com a organização do documento quanto a Área de Ciências da Natureza (CN)? Em relação a disciplina de química dentro da grande área de CN, qual a sua visão? Você considera que a forma como está posta, é favorável ao desenvolvimento do conhecimento científico?

11.2 - Você considera os objetos de conhecimento propostos nesse documento alinhados para uma formação voltada para a construção do pensamento científico do estudante?

11.3 - Se pudesse acrescentaria ou retiraria algo, o que seria?

12 - Como a escola está lidando com a influência de programas de avaliação e exames de seleção (Ex. PISM, ENEM, ENCEJA) no desenvolvimento do currículo escolar? Foi levado em consideração essa influência no processo de elaboração do novo currículo?

13. Como está sendo a implementação dos itinerários formativos no ensino médio? Em relação ao desempenho dos estudantes e quanto a prática pedagógica dos professores, você enquanto gestor(a), como avalia esse processo?

Há algum incentivo da escola na formação continuada que auxilie os professores nesse processo de construção curricular?

14. Existe uma comissão responsável por monitorar e avaliar esse processo de implementação do novo currículo?

15 - O colégio, por ser de aplicação, contém uma metodologia de ensino própria do Joao XXIII? Como foi o processo de articular as novas demandas e o perfil do colégio em um novo currículo escolar?

16- Em relação ao currículo anterior, como você, enquanto gestor(a) avalia a construção e implementação desse novo currículo no CAp. João XXIII?

**APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORES****- Entrevista com os Professores de Química do Colégio de Aplicação****João XXIII –**

1. Recentemente o Ensino Médio passou por uma reestruturação em nível nacional. Você considera essa reestruturação necessária? Fale um pouco sobre isso.

2. Agora em relação ao CAP. Essa reestruturação já aconteceu ou está acontecendo?

3. Você conhece ou fez parte da comissão responsável pela reestruturação do Ensino Médio?

- Se sim, como foi ou está sendo realizada a reestruturação do Novo Ensino Médio?

- Se não, como você avalia a reestruturação do Novo Ensino Médio até o momento?

4. Sabemos que a BNCC guia esse processo de reestruturação curricular, trazendo objetivos de aprendizagem específicos para as áreas de conhecimento. Como você avalia a presença de tais objetivos de aprendizagem no ensino dos saberes químicos no Novo Ensino Médio do CAp. João XXIII? São possíveis de serem alcançados através desse novo currículo? Se sim, como? Se não, por que?

5. Professor, em relação aos itinerários formativos, para você, quais são os principais ganhos e perdas dos itinerários no Novo Ensino Médio do CAp. João XXIII?

6. A química está incluída nos itinerários formativos?

- Se sim, quais foram as estratégias utilizadas para incluir a química nos itinerários?

- Se não, quais estratégias poderiam ser utilizadas para incluir a química nos itinerários?

7. Você consegue mencionar um itinerário formativo que envolve a disciplina da química no CAp. João XXIII? E como o conhecimento químico vem sendo trabalhado com estudantes neste itinerário?

8. As aulas teóricas e práticas de química pertencem ao itinerário formativo ou ao eixo principal / disciplina obrigatória?

9. Como você avalia o desenvolvimento dos conhecimentos científicos por meio de itinerários formativos?

10. Como tem desenvolvido os conhecimentos em ciência química no ano/turma pela qual você é responsável? O que considera como principal mudança na sua prática em relação ao velho ensino médio?

11. Com o letramento científico sendo protagonista nas aulas de Química na reestruturação do Ensino Médio, como tem desenvolvido os conhecimentos em ciência química no ano/turma pela qual você é responsável? O que considera como principal mudança na sua prática em relação ao velho ensino médio?

12.1 - Você considera o ensino de química relevante para construção de uma sociedade?

- Se sim, qual a principal relevância?

- Se não, como poderia ser pensada para ter relevância?

12. 2 - Como as pesquisas na área de educação em química podem contribuir com esse processo de reestruturação do Ensino Médio?

13. No passado, o currículo do CAP. era estruturado em módulos, você pode contar um pouco de como era e quais os objetivos? O que os difere hoje, das aulas de química após a reestruturação curricular do Novo Ensino Médio?

14. Na reestruturação do Ensino Médio, o currículo foi pensado em uma articulação com os programas de avaliações externas, como o Pism e o Enem?

- Se sim. Você considera que esses programas estão em consonância com a proposta do letramento científico?

- Como você avalia a inserção dos conteúdos do PISM e do ENEM no currículo?

- Se não. Porque foi tomada essa decisão?

15. O que é currículo para você? O currículo é um documento importante para você? Como usa na sua prática?

16. Você participou da elaboração do currículo? Você poderia contar um pouco de como foi feita essa elaboração e por quem?

- Se não, por quem foi elaborado?

- Você tem acesso a esse documento? De que forma?

- Você o utiliza no planejamento de suas aulas?

- Caso não tenha recebido o currículo do colégio, o planejamento das suas aulas é feito com base em quê? No livro didático, na sua experiência docente, quais outros recursos você utiliza como referência?

17. A escola tem uma comissão de professores para desenvolver o currículo?

- Se sim. Você conhece tem acesso ao responsável do departamento de Ciências Naturais do CAP?

- Se não. Você acredita que deveria ter essa comissão? Atualmente, no departamento de CN, teria alguém com capacidade técnica para desempenhar essa função? Em relação aos colegas de trabalho, há necessidade de formação continuada em relação a produção de currículo?

- Você acha importante o desenvolvimento do saber curricular na formação inicial, ou esse conhecimento deve ser adquirido pelo professor apenas quando estiver em atuação docente na escola? Por quê?

18. Qual a relação que você vê entre a BNCC, o CRMG e o currículo do CAp.

## ANEXO 1 – PROGRAMA DO PISM 2024 – MÓDULO I – QUÍMICA

## Módulo I

## Química

63

## Tópico estruturante: Constituição e Propriedades da Matéria

Objetos do conhecimento	Descritores
História e Filosofia da Ciência	Reconhecer a importância da história dos modelos atômicos, das descobertas do elétron e do núcleo atômico
Simbologia do átomo e estrutura do átomo	Compreender e saber representar os modelos atômicos de Dalton, Thomson e Rutherford
Tabela periódica	Correlacionar os números atômicos e as massas atômicas aos elementos químicos a partir das informações fornecidas dos nomes e símbolos dos elementos contidos na tabela periódica.
Constituição da matéria	Identificar as estruturas de moléculas, íons e saber representar fórmulas químicas
Interações entre as partículas	Compreender e saber correlacionar as estruturas dos sólidos, líquidos e gases
Características dos compostos inorgânicos	Reconhecer metais, ligas metálicas, ácidos, bases de Arrhenius, óxidos, sais, e compreender a importância e uso desses materiais
Ligações químicas	Reconhecer os conceitos de valências, cátions, ânions, fórmulas moleculares e fórmulas estruturais
Misturas e substâncias	Reconhecer e diferenciar misturas e substâncias por meio de fórmulas moleculares, propriedades físicas e químicas
Transformações físicas e químicas	Compreender os processos de transformações químicas e físicas presentes no cotidiano e saber correlacioná-las com as interações intermoleculares

## ANEXO 2 – PROGRAMA DO PISM 2024 – MÓDULO I – QUÍMICA

## Módulo I

## Química

64

## Tópico estruturante: Transformações da Matéria

Objetos do conhecimento	Descritores
Reações químicas	Representar, por meio da equação química, as reações químicas presentes nos fenômenos do cotidiano (reação de neutralização e reações presentes em fenômenos ambientais que envolvem óxidos como a formação de chuva ácida).
Modelos para transformações químicas	Utilizar o modelo de Dalton para explicar a conservação do número de átomos em uma transformação química. Explicar a conservação da massa em uma transformação química utilizando o modelo de Dalton.

## ANEXO 3 – PROGRAMA DO PISM 2024 – MÓDULO I – QUÍMICA

## Módulo I

## Química

65

## Tópico estruturante: Química: Ambiente, Saúde e Vida

Objetos do conhecimento	Descritores
Composição do solo, da água e do ar	Reconhecer como as substâncias e misturas presentes no solo, na água e no ar se correlacionam com questões ambientais
Ciclo da água	Explicar as implicações da intervenção humana no ciclo da água e, conseqüentemente, no meio ambiente e na sobrevivência dos seres vivos
Tratamento da água	Avaliar a importância do tratamento de água para a saúde humana Identificar os objetivos de operações (gradeamento, floculação, sedimentação e filtração) e processos (coagulação, desinfecção e fluoretação) do tratamento de água

## ANEXO 4 – PROGRAMA DO PISM 2024 – MÓDULO II – QUÍMICA

## Módulo II

## Química

66

## Tópico estruturante: Constituição e Propriedades da Matéria

Objetos do conhecimento	Descritores
Tabela Periódica	Compreender os conceitos de massa molar, eletronegatividade e número de oxidação e saber correlacioná-los com a tabela periódica
Constituição e características de compostos orgânicos	Reconhecer os hidrocarbonetos e as classes funcionais oxigenadas (álcool, fenol, cetona, aldeído, ácido carboxílico, sal orgânico, éter e éster) nitrogenadas (amina, amida e nitrocomposto) e halogenadas. Nomear, segundo a nomenclatura oficial da IUPAC, compostos orgânicos (das classes funcionais citadas acima) cujo número de carbonos total seja até oito
Interações intermoleculares	Compreender os modelos de interação intermoleculares e reconhecer os fenômenos de solvatação, e formação de micelas
Ligações químicas	Compreender a regra do octeto e a representação de Lewis e saber correlacionar com ligações iônicas e covalentes, geometria molecular e polaridade de ligação

## ANEXO 5 – PROGRAMA DO PISM 2024 – MÓDULO II – QUÍMICA

## Módulo II

## Química

67

## Tópico estruturante: Transformação da Matéria

Objetos do conhecimento	Descritores
Soluções	<p>Interpretar os valores do coeficiente de solubilidade de diversas substâncias para classificar soluções</p> <p>Propor modelos explicativos para a solubilidade de diferentes compostos solúveis e pouco solúveis</p> <p>Calcular e interpretar dados sobre a concentração de soluções expressos nas unidades: g/L, mol/L, porcentagem e ppm</p> <p>Calcular a diluição de soluções</p>
A energia presente nas transformações químicas	<p>Diferenciar processos endotérmicos de exotérmicos.</p> <p>Compreender a representação da variação de energia de uma transformação química por meio de gráficos.</p> <p>Utilizar a Lei de Hess para efetuar cálculos de energia de transformação química.</p> <p>Interpretar situações do cotidiano que envolvam o poder calorífico das substâncias (reações de combustão)</p> <p>Interpretar dados tabelados (entalpias de formação e/ou de ligação) para calcular a variação de energia em transformações químicas.</p>
Quantidade de matéria e suas relações	Reconhecer e prever a quantidade de matéria e suas relações em transformações químicas.
Estequiometria	Calcular e representar as transformações e conservações, de acordo com as leis ponderais, em sistemas que envolvam as relações estequiométricas básicas: massa, quantidade de matéria e volume nas CNTP.

## ANEXO 6 – PROGRAMA DO PISM 2024 – MÓDULO II – QUÍMICA

## Módulo II

## Química

68

## Tópico estruturante: Química: Ambiente, Saúde e Vida

Objetos do conhecimento	Descritores
Poluição da água, do solo e do ar	Reconhecer como os compostos orgânicos (hidrocarbonetos e compostos oxigenados, nitrogenados e halogenados) podem causar a poluição da água, do solo e do ar. Relacionar a concentração de certas substâncias à poluição da água, do ar e do solo. Comparar as características, vantagens e desvantagens ambientais entre as diversas fontes de energia disponíveis (solar, eólica, biomassa, fóssil e hidrelétrica).

## **ANEXO 7 - SEMANA DOS ITINERÁRIOS DO ENSINO MÉDIO: PROPOSTA DE ATIVIDADES — PRIMEIROS ANOS.**

### **SEMANA DOS ITINERÁRIOS DO ENSINO MÉDIO**

Entre os dias 08 e 12 de setembro de 2025, o Ensino Médio realizará a **Semana de Itinerários** dos primeiros anos. Dentre os objetivos desta semana, destacamos a promoção da interdisciplinaridade, mostrando como diferentes áreas do conhecimento podem se articular em torno de um mesmo tema ou projeto, além de ampliar o sentido social da aprendizagem, aproximando conteúdos escolares da vida cotidiana e da realidade cultural e social dos estudantes.

Os itinerários estão em concordância com a Política Nacional de Ensino Médio, instituída por meio da Lei nº 14.945/2024.

Nesta semana, os alunos dos primeiros anos poderão escolher entre os três itinerários propostos, que serão realizados na escola ou fora dela, de acordo com cada proposta que está descrita abaixo. Cada Itinerário poderá ter até 25 alunos inscritos.

As inscrições serão realizadas por formulário online via Google Forms, entre os dias 26 de agosto e 01 de setembro, de acordo com a preferência de cada estudante, podendo ocorrer um sorteio, caso tenha mais interessados que vagas disponíveis. O resultado sairá a partir do dia 02 de setembro no mural do Ensino Médio.

A participação dos alunos dos primeiros anos é obrigatória em um itinerário. A pontuação ficará de acordo com cada professor.

### **ITINERÁRIO DE CIÊNCIAS NATURAIS E LINGUAGENS CIÊNCIA, CINEMA E DIREITOS HUMANOS EM DIÁLOGO**

Este itinerário articula Ciências da Natureza e Linguagens, tendo o cinema como linguagem crítica e acessível para refletir sobre desafios contemporâneos — mudanças climáticas, desigualdades, pandemias, insegurança alimentar e impactos da tecnologia. A proposta promove pensamento crítico, interdisciplinaridade e protagonismo estudantil, relacionando Biologia, Física e Química a temas de Direitos Humanos. As atividades ocorrerão no MAMM – Museu de Arte Murilo Mendes, no horário regular das aulas, com a mediação de professores e convidados.

### **ITINERÁRIO DE MATEMÁTICA E LINGUAGENS EDUCAÇÃO FINANCEIRA**

Este itinerário tem como proposta introduzir os principais tópicos da educação financeira, abordando consumo consciente, formas de lidar com o dinheiro, noções de investimento e a dimensão emocional das finanças pessoais. Estruturado em quatro eixos, contempla: a elaboração de um orçamento familiar, a compreensão de investimentos em

## ANEXO 8— TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141



# 1 O que significa o currículo?

José Gimeno Sacristán  
Universidade de Valência

Às vezes, tornamos as coisas um tanto complicadas para entender sua simplicidade óbvia; em outros casos, elas parecem ser simples, e perdemos de vista sua complexidade. Temos uma sensação contraditória ao falar do *currículo*, pois sentimos, por um lado, a necessidade de simplificar para que nos façamos entender, o que nos transforma em seus promotores. Nesse sentido, afirmamos que o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar.

## A POTENCIALIDADE REGULADORA DO CURRÍCULO

O conceito de currículo tem sua história, e nela podemos encontrar vestígios de seu

uso no passado, sua natureza e a origem dos significados que, hoje, o termo possui. Trata-se de uma realidade que poderia ter sido distinta e que, hoje, também pode ser outra. O termo currículo deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*). Na Roma Antiga falava-se do *cursus honorum*, a soma das "honras" que o cidadão ia acumulando à medida que desempenhava sucessivos cargos eletivos e judiciais, desde o posto de vereador ao cargo de cônsul. O termo era utilizado para significar a *carreira*, e, por extensão, determinava a ordenação e a representação de seu percurso. Esse conceito, em nosso idioma, bifurca-se e assume dois sentidos: por um lado, refere-se ao percurso ou decorrer da vida profissional e a seus êxitos (ou seja, é aquilo a que denominamos de *curriculum vitae*, expressão utilizada pela primeira vez por Cícero). Por outro lado, o currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo.

## ANEXO 9— TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141

Saberes e incertezas sobre o currículo 17

Em sua origem, o currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o *plano de estudos* proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o **currículo a ensinar** é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade.

Na Idade Média, o currículo se compunha de uma classificação do conhecimento composta do *trivium* (três caminhos ou disciplinas: Gramática, Retórica e Dialética), que hoje chamaríamos de disciplinas instrumentais, e do *cuadrivium* (quatro vias: Astronomia, Geometria, Aritmética e Música), que apresentava um caráter nitidamente mais prático. Essas sete artes constituíram uma primeira organização do conhecimento, que perdurou durante séculos nas universidades europeias. A distinção entre os dois grupos de conhecimentos corresponde a duas orientações na formação dos indivíduos: a orientação que se refere aos modos de adquirir os conhecimentos, por um lado, e aquela que serve ao homem para se sustentar, com uma finalidade mais pragmática, por outro.

O conceito de currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada. O currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora – do ensinar e do aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes, co-

mo, por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem.

O conceito de *curriculum* se manteve vigente na Inglaterra e depois na cultura anglo-saxã em geral. Seu surgimento e uso no âmbito pedagógico, seu emprego, não foram um fato fortuito. Na tradição anglo-saxã, o seu significado parece ter sido determinado pela confluência de diversos movimentos sociais e ideológicos. Em primeiro lugar, deveu-se à influência que as revisões do ensino da Dialética tiveram sobre as diferentes áreas de estudo. Em segundo lugar, pela visão disciplinadora quanto à organização do ensino e da aprendizagem própria do calvinismo. Por fim, também resultou da expansão do termo ciceriano *vitae curriculum* às novas características de uma escolaridade organizada sequencialmente e levada a cabo pelos calvinistas ao longo do século XVI, similar àquela realizada pelos jesuítas nos países católicos. Ele aparece pela primeira vez na Universidade de Glasgow<sup>1</sup>, tendo sido trazido por acadêmicos calvinistas procedentes de Genebra.

O conceito de *currículo* e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de *o que será ensinado* em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém nos nossos dias.

O currículo recebeu o papel decisivo de ordenar os conteúdos a ensinar; um poder regulador que se somou à capacidade igualmente reguladora de outros conceitos, como o de *classe*<sup>2</sup> (ou turma), empregado para distinguir os alunos entre si e agrupá-los em categorias que os definam e classifiquem. Isso deu lugar a uma organização da prática do ensinar sustentada em especializações, clas-

## ANEXO 10– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141

18 José Gimeno Sacristán (Org.)

sificações e subdivisões nas instituições educacionais (HAMILTON, 1993). A partir do momento em que eles passaram a admitir um grande número de alunos, foi necessário estabelecer entre estes a distinção de *graus*,<sup>3</sup> os quais, organizados em sequência e de acordo com a complexidade de seus conteúdos, permitiram a transição ao longo da escolaridade, sem etapas bruscas entre um curso e outro. Os graus se tornaram correspondentes às idades dos alunos, e assim o currículo se transformou em um importante regulador da organização do ensino, proporcionando coerência vertical ao seu desenvolvimento. Pressupõe-se que essa coerência resultará na mesma qualidade de aprendizagem. O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como *desenvolvimento* escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. Ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o currículo também se torna um regulador das pessoas. Por tudo isso, nos séculos XVI e XVII, o currículo se transformou em uma invenção decisiva para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos.

A incorporação do conceito de currículo se deu de acordo com os pressupostos eficientistas da educação escolar e da eficiência da sociedade em geral. Com ela se buscava introduzir uma ordem intermediária baseada no estabelecimento de unidades de tempo menores dentro da escolaridade total: o ano letivo geral que cada estudante deveria completar progressivamente, porém mais amplo do que as *classes*, que eram as unidades de tempo e conteúdos.

Seja por bem ou por mal, o fato é que o ensino, a aprendizagem e seus respectivos agentes e destinatários – os professores e alunos – tornaram-se mais orientados por um controle externo, uma vez que este determinou a organização da totalidade do ensino por meio do estabelecimento de uma ordem sequenciada. Um dos efeitos desse regramento foi o reforço da distinção entre as disciplinas e a determinação concreta dos conteúdos que os professores deveriam cobrir, bem como o refinamento dos métodos de ensino. Dessa maneira, o conceito de currículo delimitou as unidades ordenadas de conteúdos e períodos que tem um começo e um fim, com um desenvolvimento entre esses limites, impondo uma norma para a escolarização. Não é permitido fazer qualquer coisa, fazer de uma maneira qualquer ou fazê-la de modo variável.

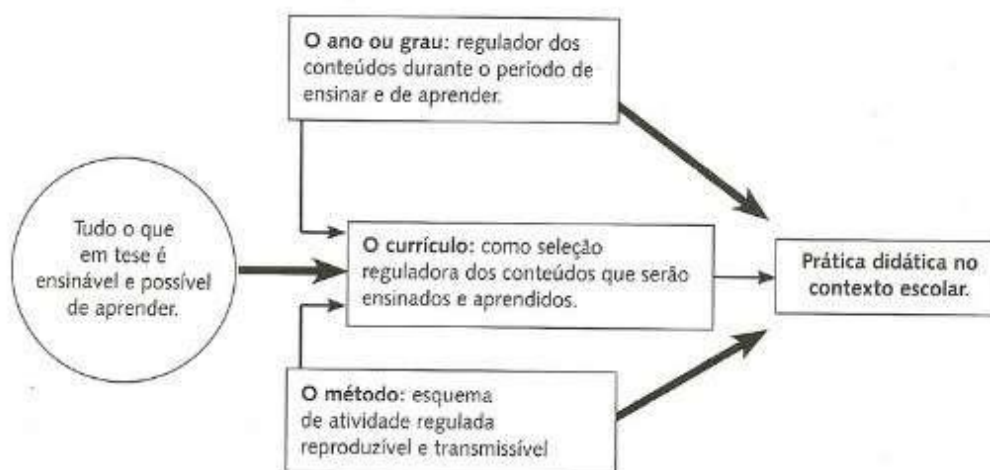


Figura 1.1 O poder regulador do currículo, junto com outras "invenções".  
Fonte: O autor.

## ANEXO 11– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141

Saberes e incertezas sobre o currículo 19

Junto com a ordenação do currículo é regulado o conteúdo (o que é ensinado e sobre o que se aprende), são distribuídos os períodos para se ensinar e aprender, é separado o que será o conteúdo do que se considera que deva estar nele inserido e quais serão os conteúdos externos e mesmo estranhos. Também são delimitados os territórios das disciplinas e especialidades e são delimitadas as referências para a composição do currículo e orientação da prática de seu desenvolvimento. Tudo isso, como um conjunto, constituirá o padrão sobre o qual se julgará o que será considerado sucesso ou fracasso, o normal ou anormal, o quanto é satisfatória ou insatisfatória a escola, quem cumpre o que é estabelecido e quem não o faz.

Buscando a gênese desse conceito antigo e consolidado e considerando o acúmulo de significados que vêm sendo sobrepostos a ele, chegamos a uma primeira conclusão: o currículo proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino na escolarização moderna, uma construção útil para organizar aquilo do qual deve se ocupar a escolarização e aquilo que deverá ser aprendido. À capacidade reguladora do currículo foram agregados os conceitos de *classe*, *grau* e *método*, cujas histórias estão entrelaçadas, formando todo o dispositivo para normalização do que era ensinado ou deveria ser ensinado, como fazê-lo, e, uma vez que se fazia uma opção, também ficava de-

terminado aquilo que não se podia ou não se deveria ensinar nem aprender.

De tudo o que foi dito, concluímos que o agrupamento dos sujeitos em *classes* facilitava o regramento da variedade dos alunos. O *método* pedagógico estruturava e proporcionava uma sequência ordenada de atividades que, de maneira reiterada, podem ser reproduzidas. A adoção da ideia de *curso* ou *grau* estabeleceu a regulação do tempo total de escolaridade em uma sucessão de trechos ordenados, como uma escada ascendente de passos que se sucedem. Assim, ficava estabelecida a estrutura essencial da prática educativa da escolaridade moderna que seria realizada por docentes e estudantes.

Em nosso contexto, o conceito de currículo aparece muito tardiamente na produção do pensamento educacional, nas publicações e no seu uso pelos professores. O *Diccionario de la ERA* não o apresentou até a edição de 1983, quando distinguiu duas acepções do termo: plano de estudo (projeto a ser realizado) e *curriculum vitae* (projeto já realizado). Nesse mesmo ano, no registro de publicações com ISBN espanhol, apenas uma publicação apresentava em seu título um desses termos, *curriculum* ou currículo.

A Figura 1.2 reflete o progressivo acúmulo e os ritmos de crescimento desses registros no período 1983-2007. O salto mais notável no crescimento dessa variável ocorreu na dé-



Figura 1.2 Número de obras com ISBN espanhol em cujo título figura o termo *curriculum* ou currículo no período compreendido entre 1983 e 2007.

Fonte: O autor.

Fonte: Sacristán (2013)

## ANEXO 12– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141

20 José Gimeno Sacristán (Org.)

cada de 1990, fato que se explica pela ocorrência de diversos fatores: a entrada da produção científica de origem anglo-saxã traduzida para o espanhol, os contatos internacionais de acadêmicos, a divulgação da produção própria e a adoção dessa terminologia por parte da legislação e das autoridades da educação.

A inserção do conceito de currículo no discurso da educação mostrou sua máxima presença quando a escolaridade se converteu em um fenômeno de massa (KEMMIS, 1986). A própria lógica da “educação para todos” exige que, em prol da igualdade, os conteúdos sejam dosados e organizados dentro de um sistema escolar desenvolvido. Sem a contribuição desse conceito, seria muito difícil entender a escolaridade, examiná-la e criticá-la. As implicações do currículo na prática escolar, por um lado, e na sociedade externa à escola, por outro, constituem um capítulo interessante do pensamento pedagógico moderno.

### O CURRÍCULO: RECIPIENTE NÃO NEUTRO DOS CONTEÚDOS

Desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem.

Esse poder regulador ocorre – é exercido – sobre uma série de aspectos *estruturantes*, os quais, juntos com os efeitos que são provocados por outros elementos e agentes, impõem suas determinações sobre os elementos *estruturantes*:

elementos ou aspectos que são afetados (ver esquema da Figura 1.3). Por exemplo, sobre quando se aprende, que conhecimentos são adquiridos, que atividades são possíveis, que processos são desencadeados e que valor eles têm, o ritmo e a sequência da progressão do ensino e da aprendizagem, o modelo de indivíduo *normal*, etc.

Os denominados *conteúdos* estão sujeitos a essa rede de determinações e nela incluídos; é nela que adquirem sua real importância na prática, algo que não podemos entender sem analisar suas relações com os demais aspectos que incluímos na seção sobre “o estruturado”.

### A CULTURA CONSTITUÍDA PELOS CONTEÚDOS DO CURRÍCULO É UMA CONSTRUÇÃO PECULIAR

A cultura inserida nos conteúdos do currículo é uma construção cultural especial, “curricularizada”, pois é selecionada, ordenada, empacotada, lecionada e comprovada de acordo com moldes *sui generis*. Os usos escolares delimitam o significado do que chega a se converter em uma cultura específica: o *conhecimento escolar*. Na ação de ensinar, não se transmite literatura, conhecimento social ou ciência de modo abstrato, mas um pouco de tudo isso modelado especialmente pelos usos e contextos escolares. No âmbito escolar, são produzidos processos culturais de mediação específicos (EDWARDS; MERCER, 1988; PÉREZ GÓMEZ, 1991), motivo pelo qual não cabe falar do valor da linguagem, da gramática, do latim ou da física de maneira abstrata, e sim do que são dentro do ensino. O conhecimento do tema *Atmosfera*, por exemplo, na aula de determinado ano ou série, lecionado por meio de um método, registrado em um texto, desenvolvido rapidamente e avaliado com uma prova objetiva, por exemplo, não é um conhecimento que os estudantes têm sobre a Terra, pois sua natureza estará modelada pelos códigos que estruturam o currículo.

## ANEXO 13– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141

Saberes e incertezas sobre o currículo 21	
1. Dimensões ou aspectos estruturais do currículo: a ordem pela qual ele é estabelecido	Elementos e aspectos estruturados ou afetados
<p>– Divisões do tempo: Anos ou cursos da escolaridade sequenciados. Horário semanal repetido ciclicamente. Horário diário, em parte repetido ciclicamente. Concepções do tempo:</p> <p>– Delimitação e organização dos conteúdos: Acessibilidade e fontes de onde a informação pode ser obtida. Demarcação do que se pode e se deve aprender Organização em disciplinas e outras formas de classificação dos conteúdos. A ordem da sequência de conteúdos. Permeabilidade das fronteiras entre os territórios demarcados. Itinerários de progressão nos conteúdos e no tempo. Opções epistêmicas sobre o conhecimento. Sistemas e mecanismos de avaliação das aprendizagens.</p>	<p>Tempo de aprender, tempo livre, etc. Tempo de ensinar. Conhecimentos e saberes valorizados. Atividades possíveis de ensinar ou transmissoras em geral. Atividades possíveis e prováveis de aprendizagem e seus resultados. Comportamentos tolerados e estimulados. Linha e ritmo de progresso. Identidade e especialização dos professores. Orientação do desenvolvimento das pessoas.</p>
<p><b>2. Outros elementos e agentes:</b> O espaço escolar. Classificações dos alunos. Clima social. Regras de comportamento. O método como ordem das ações. Relações verticais/horizontais. Sistemas de avaliação e controle não curriculares. Ideologias, filosofias e outras abordagens dos processos de ensinar.</p>	

**Figura 1.3** Dimensões que regulam o currículo.  
Fonte: O autor.

Todos sabem que não é a mesma coisa aprender sobre um tema fora ou dentro do contexto escolar. Portanto, quando se faz a crítica da cultura escolar, é preciso que ela se dirija às formas escolares do conhecimento; e, quando se propõe um projeto de cultura para a escolaridade, deveremos avaliá-lo em função do que ele pode chegar a se transformar uma vez traduzido em conhecimento escolar. A existência desse conhecimento é uma realidade determinada pelo contexto escolar ins-tituído.

O conceito de *conhecimento escolar* não é novidade. Na verdade, uma das condições da existência do saber-fazer pedagógico tem sido propiciar uma elaboração da cultura que será

ensinada, para que fosse assimilável por determinados receptores, desde que Comenio pensou a Didática como a arte de ensinar todas as coisas a todas as pessoas. A intermediação didática, como disse Forquín (1989, p. 16) impõe a emergência de configurações cognitivas específicas, os típicos saberes escolares. A ciência, o saber, exigem certa elaboração didática para que possam ser transmitidos de maneira eficaz, assim como a divulgação científica de qualidade, ao ser atraente, torna possível a difusão de conhecimentos sobre genética ou cosmologia, por exemplo, a amplas camadas da população. Essa intermediação, às vezes, tem se mostrado como uma degradação intelectual por parte daqueles que creem que o

## ANEXO 14– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141

22 José Gimeno Sacristán (Org.)

ensino de valor consiste em mostrar às mentes incultas o espelho deslumbrante das ideias mais bem elaboradas que estão nas disciplinas.

O conhecimento escolar elaborado pelos usos escolares e controles externos à escola consegue, em certas ocasiões, acertar na intermediação que se expressa em propostas de textos, atividades e atuações de professores que mantêm a qualidade cultural ou que refletem os valores culturais primários do conteúdo intermediado. Contudo, em muitas outras ocasiões, assistimos a um panorama de caricaturas no que é entendido como saber e conhecimento escolar.

Lembremo-nos que, entre a cultura mais elaborada (pelos especialistas) e a recepção do saber (pelos estudantes), existem agentes culturais mediadores, como os professores, os livros didáticos e demais materiais didáticos. Existe uma cultura que propõe conteúdos para os currículos; há outra cultura mediadora, dos professores; propõe-se um conhecimento peculiar expresso nos materiais didáticos; e, fruto das interações entre tudo isso, surge o conhecimento escolar que é transferido aos alunos. Há inúmeros estudos que já demonstraram tanto o poder mediador cultural dos professores (veja GIMENO SACRISTÁN, 1988, p. 196 e seguintes) quanto a especificidade cultural dos livros didáticos para propor/impor determinados conteúdos (APPLE, 1989; TORRES, 1991). A qualidade do conteúdo que se torna realidade é o resultado de um processo de jogo de perspectivas entre a qualidade cultural e pedagógica dos professores e a dos textos e demais materiais como fontes de informação.

Além desses dois mediadores imediatos, é preciso reconhecer as respectivas tradições que lhes sustentam. Os professores são enquadrados em especialidades e essas se nutrem de tradições fortemente arraigadas nas distintas disciplinas escolares nas quais eles estão socializados. Além dos livros didáticos, existe uma política editorial e cultural além das intenções de servir ao ensino. Aos professores e textos, precisamos acrescentar os usos e as propostas do desenvolvimento do currículo: documentos sobre as exigências curriculares

impostos pelas autoridades da educação, normas técnicas às quais os professores devem se submeter e exigências de notas ou conceitos mínimos nas provas de avaliação externa, quando existem.

Não haverá mudança significativa de cultura na escolarização se não forem alterados os mecanismos que produzem a intermediação didática; ou, em outras palavras: toda proposta cultural sempre será mediada por esses mecanismos.

Do ponto de vista da pedagogia prática (da perspectiva dos docentes), nos interessa, sobretudo, a capacidade de influir nos aspectos do campo do estruturado, em como orientar a ação para uma direção que consideramos correta. Todavia, uma vez que não trabalhamos no vácuo nem atuamos sem a existência de uma base, nos encontramos imersos em contextos fortemente marcados pelas opções cristalizadas (por que ou por quem?) nas dimensões estruturantes que predeterminam o que nos parece ser o normal a fazer.

Em boa parte, a existência dessas dimensões é implícita para aqueles que atuam na prática, ou seja, elas são invisíveis. Assim, por exemplo, costuma-se ter como certo que o desempenho de uma matéria do currículo seja realizado em períodos de aula que variam entre 50 e 60 minutos, como também se considera normal que a carga horária dedicada à disciplina Educação para a Cidadania seja menor do que a de Matemática. Também se costuma aceitar que os conteúdos sejam ministrados separados em disciplinas. Nesses três exemplos, partimos de opções não necessárias, que poderiam ser diferentes, mas que apresentam um importante valor ou poder estruturante.

As dimensões estruturantes se originam nas forças criadas pela tradição, que cristalizam na formação do *habitus*<sup>4</sup> a partir do qual entendemos e atuamos na cultura profissional dos docentes, na forma depurada de organizar as instituições de educação, nos regulamentos ditados pelas autoridades da educação, nos materiais curriculares de uso mais frequente, na formação e nos procedimentos de seleção do professorado, etc.

## ANEXO 15– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141

Saberes e incertezas sobre o currículo 23

Estamos falando das engrenagens que envolvem o currículo e o modelam, das regras da gramática que o regem. Falamos das regras do jogo, mas temos de decidir de qual jogo se trata, ou seja, o que estamos jogando. No século XVII, esses conteúdos eram a gramática, a teologia e a retórica; hoje, são outros. Eles podem ter mudado, mas as regras que são marcadas pelos aspectos estruturadores que as originaram – ao menos algumas delas – permaneceram, foram transformadas ou fundidas com outras.

O pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que consequências podem advir de seu funcionamento. Porém, não basta se deter a isso. Também é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto; ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que o fazemos.

### OS CONTEÚDOS ACEITOS E OS QUE SÃO MENOSPREGADOS

Uma vez que admitimos que o currículo é uma construção onde se encontram diferentes respostas a opções possíveis, onde é preciso decidir entre as possibilidades que nos são apresentadas, esse currículo real é uma possibilidade entre outras alternativas. Aquilo que está vigente em determinado momento não deixa de ser um produto incerto, que poderia ter sido de outra maneira, e que pode ser diferente tanto hoje como no futuro. Não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis. Definir quais decisões tomar, após avaliá-las, não é um problema técnico (ou melhor, não é fundamentalmente uma tarefa técnica), pois as decisões tomadas afetam sujeitos com direitos, implicam explícita ou implicitamente opções a res-

peito de interesses e modelos de sociedades, avaliações do conhecimento e a divisão de responsabilidades.

Agora, precisamos fazer dois tipos de perguntas simples. Em primeiro lugar, a mais importante: o que adotamos como conteúdo e o que deixamos de lado? Afinal, sem os conteúdos, todo o resto se limitaria a um mero formalismo, assim como a gramática, com suas regras, exige significados para que a linguagem não seja uma mera estrutura. Esta seria a parte mais visível do currículo, a que lhe confere corporeidade imediata. Depois, temos de nos fazer as perguntas sobre o valor que o currículo escolhido tem para os indivíduos e para a sociedade, bem como qual valor permanece dentro dessa opção. O conteúdo que regula os aspectos estruturadores sobre os quais falamos tem o mesmo valor para todos? Frequentemente, temos de considerar que toda essa máquina reguladora, junto com seus conteúdos, tem de ser movida por alguém ou algo, ela precisa de energia para funcionar, um impulso ou motivo. A serviço do que ou de quem está esse poder regulador, e como ele nos afeta? O que ou quem pode ou deve exercê-lo? Qual é o interesse dominante no que é regulado? Qual grau de tolerância existe na interpretação das normas reguladoras?

As respostas nos levariam a uma explicação muito longa, que de qualquer modo será dada por outras colaborações dessa obra.

### ALÉM DOS CONTEÚDOS: O CURRÍCULO ENTRE O SER E O DEVER SER

É preciso insistir que os significados dos objetivos educacionais não podem estar circunscritos aos conteúdos dos limites estabelecidos pelas tradições acumuladas nas disciplinas escolares. Da mesma maneira, consideramos que tanto essas quanto seus conteúdos são o resultado de certas tradições que podem e devem ser revisadas e modificadas.

A importância fundamental do currículo para a escolaridade reside no fato de que ele é a

## ANEXO 16– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141

24 José Gimeno Sacristán (Org.)

expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado. Por meio desse projeto institucional, são expressadas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos, etc. Esse projeto idealizado não costuma coincidir com a realidade que nos é dada. A educação não consegue deixar de ser o impulso humano que projeta seus desejos e suas aspirações sobre o que vemos ocorrer ao nosso redor, sobre como o ser humano é e se comporta, como é a sociedade, como são as relações sociais, etc. O ser humano tende, por natureza, a criar um mundo *desejável* que lhe motiva a melhorar, a estabelecer metas para si e a imaginar ideais. A educação é em si mesma um valor desejável, embora saibamos que isso se dê por razões muito diversas. Trabalhamos por algo que valorizamos porque queremos e acreditamos que, com a educação, melhoramos os seres humanos, aumentamos seu bem-estar e desenvolvimento econômico, atenuamos as deficiências sociais, contribuimos para a redenção do ser humano, sua liberação. A educação pode, inclusive, ser um instrumento para a revolução silenciosa da sociedade com base em um projeto iluminista e emancipador. Esse impulso ou tendência ao crescimento e à melhoria de alguma forma deve ser traduzido no currículo que será desenvolvido.

Essa carga utópica introduz uma dinâmica conflituosa, uma vez que o significado transformador desse leque de propósitos educacionais gerais se choca com os moldes dominantes da escolaridade, mais preocupada com o êxito escolar do que com todos esses fins genéricos, aos quais os moldes estruturadores apenas concedem o papel – tão grandiloquente quanto inútil, em muitos casos – de serem considerados referentes transversais. Ao aceitar a elevação do currículo à categoria de projeto educacional, surge uma nítida distância entre o discurso e a realidade. Nesse “abismo teleológico”, é inevitável que a ideia de educação se empobreça.

De outro ponto de vista, como considerava Bernstein (1988), o currículo, em termos práticos, é composto por tudo o que ocupa o tempo escolar, então ele é algo mais do que o tradicionalmente considerado: como o conteúdo das matérias ou áreas a ensinar. Caso contrário, não haveria como entender as projeções práticas relacionadas com a educação moral, o fomento de atitudes e sensibilidades, o preparo para entender o mundo, etc. Presumimos que a educação tem a capacidade de servir para o desenvolvimento do ser humano como indivíduo e cidadão, de sua mente, seu corpo e sua sensibilidade.

Esses objetivos devem ser concretizados por meio de conteúdos, períodos de tempo e atividades específicas, e, para que sejam alcançados, é preciso ir além da acepção clássica da cultura acadêmica. Exige-se, portanto, que o currículo seja expresso em um texto que contemple toda a complexidade dos fins da educação e desenvolva uma ação holística capaz de despertar nos sujeitos processos que sejam propícios para o alcance desses objetivos. É preciso evitar a sinédoque de fazer do ensino de conteúdos a única meta das escolas, bem como buscar que os docentes se vejam tanto como profissionais, quanto como docentes-educadores de um texto curricular abrangente, “de ampla cobertura”, reconhecendo o princípio de que os fins, e, portanto, as funções da educação escolarizada, são mais amplos do que aquilo que normalmente se reconhece como os conteúdos do currículo. Essa observação serve para não perder de vista aspectos essenciais pelos quais devemos velar nas escolas e nas aulas.

O currículo não pode deixar de pretender, em sua implementação – ou seja, não pode apenas figurar no texto – o alcance pelo menos dos fins de caráter educacional que listamos a seguir, ainda que os resultados que possam ser obtidos não sejam quantificáveis para os analistas tecnocráticos da qualidade da educação. Também consideramos que constituem direitos dos alunos, e, como tais, devem se converter em obrigações dos professores, em

## ANEXO 17– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141

Saberes e incertezas sobre o currículo 25

vez de apenas ficarem relegados às suas disciplinas:

- Ampliar as possibilidades e as referências vitais dos indivíduos, seja lá de onde vierem. Ou seja, crescer e se abrir para mundos de referência mais amplos deve ser uma possibilidade para todos, ainda que isso se dê de maneira distinta e em medidas desiguais.
- Transformar as crianças em cidadãos solidários, colaboradores e responsáveis, fazendo com que tenham experiências adequadas e sejam reconhecidas como cidadãos enquanto são educadas.
- Fomentar nas crianças posturas de tolerância durante o próprio estudo das matérias, o que implica a transformação destas.
- Consolidar no aluno princípios de racionalidade na percepção do mundo, em suas relações com os demais e em suas atuações.
- Torná-los conscientes da complexidade do mundo, de sua diversidade e da relatividade da própria cultura, sem renunciar à sua valorização também como “sua”, à valorização de cada grupo, cultura, país, estilo de vida, etc.
- Capacitá-los para a tomada democrática de decisões.

### O CURRÍCULO É RECONHECIDO NO PROCESSO DE SEU DESENVOLVIMENTO

Toda ação consciente para influir nos demais – inclusive a educação – tem sentido para quem a executa. Caso contrário, ela não é mais do que uma rotina ou conduta sem finalidade de comando. A ação de influir sobre o outro, ensinando o outro, seja de forma consciente ou inconsciente (rotineira ou mecânica), provoca e produz ou estimula a elaboração de um significado em quem é sujeito às ações dessa influência. Ambos os aspectos – o sentido para quem educa e o significado construído para quem é educado – podem estar vinculados entre si por relações de causa e efeito, e assim desejamos que ocorra, mas ambos

os aspectos pertencem a ordens de realidade distintas. Uma coisa é a intenção de quem deseja reproduzir e alcançar êxitos guiados por determinados fins, realizando determinadas atividades de ensino, outra coisa são os efeitos provocados (as elaborações subjetivas em quem recebe a influência) nos receptores que aprendem. Acabamos de mencionar três ordens de elementos relacionados entre si, mas distintos:

- a. Os *fins*, *objetivos* ou *motivos* que nos orientam, que estão contidos no texto explícito do currículo e nos projetos concretos que desenvolvemos dentro dele.
- b. As ações e atividades que desenvolvemos, que constituem as práticas ou os métodos visíveis do ensino e podem contribuir em maior ou menor grau para a consecução do ponto anterior, aumentar ou não seu êxito, fazer com que ele acerte mais ou menos. Contudo, não é o currículo em si que constitui um plano escrito, mas o seu *desenvolvimento*. O primeiro é como se fosse a partitura, o segundo seria a música que é executada. Ambos guardam uma relação entre si, embora sejam coisas distintas. Com base na partitura, podem ser desenvolvidas ou executadas músicas diferentes.
- c. Os resultados ou efeitos reais provocados nos alunos são realidades que pertencem ao âmbito da subjetividade, mas que não são diretamente visíveis. Eles precisam ser inferidos por meio de nossa observação, exigindo manifestações dos sujeitos, provocando respostas, como as provas de avaliação. Com essas “aproximações”, buscamos conhecer os resultados efetivos, mas também nesse caso não cabe pensar que os efeitos reais da aprendizagem sejam idênticos aos resultados constatados ou avaliados. Podemos dar como certo que haja uma relação, mas eles continuam sendo realidades diversas. Como consequência, é absolutamente impossível querer que os objetivos ou fins da edu-

## ANEXO 18– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141

26 José Gimeno Sacristán (Org.)

cação e do ensino correspondam aos resultados de aprendizagem, como se fossem aspectos totalmente simétricos.

Se esses três planos do currículo não se correspondem com exatidão, isso nos permite distinguir fases do que é considerada uma visão processual do currículo (GRUNDY, 1998), na qual se pode distinguir a existência de um projeto de educação contido no texto curri-

cular ou currículo explicitamente almejado, que também é chamado de *currículo oficial* (correspondente ao 1º plano da Figura 1.4). As pesquisas demonstram que o currículo deixa de ser um plano proposto quando é interpretado e adotado pelos professores, o que também ocorre com os materiais curriculares (textos, documentos, etc.), autênticos tradutores do currículo como projeto e texto expresso por práticas concretas.

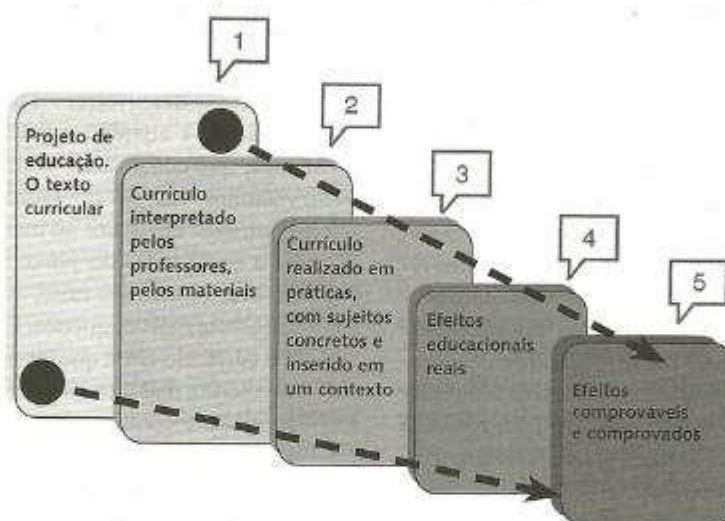


Figura 1.4 Esquema de concepção do currículo como processo e práxis.  
Fonte: O autor.

Pode-se pensar no currículo realizado na prática real, com sujeitos concretos e em um contexto determinado (3º plano). Existiria um currículo que corresponde aos efeitos reais da educação escolar situados no plano subjetivo dos aprendizes (4º plano). Por fim, poderíamos falar no currículo expresso nos resultados educacionais escolares comprováveis e comprovados que são refletidos no rendimento escolar, no que se considerará êxito ou fracasso escolar... (5º plano). Esse é o *currículo avaliado*, ou seja, o currículo formado pelos conteúdos exigidos pelas práticas de avaliação e que representa a dimensão visível, mas, ainda que haja outras experiências de aprendizagem não avaliáveis, não devemos nos deixar levar pelo reduativismo positivista para o qual somen-

te conta o que pode ser medido, porque é observável.

O currículo real é constituído pela proposição de um plano ou texto que é público e pela soma dos conteúdos das ações que são empreendidas com o intuito de influenciar as crianças (ou seja, o ensino desse plano). Porém, o importante é o que tudo isso produz nos receptores ou destinatários (seus efeitos), algo como aquilo que a leitura deixa como marca no leitor, que é quem revive seu sentido e obtém algum significado.

Algumas implicações importantes são deduzidas desses postulados ou proposições. A primeira é que, se a influência efetiva sobre as crianças, convertidas em alunos, é de natureza distinta ao que é expresso pelas intenções e

## ANEXO 19– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141

Saberes e incertezas sobre o currículo 27

pelo conteúdo das ações do ponto de vista de quem as empreende, então os resultados da educação devem ser vistos e analisados da maneira como são expressos (são reproduzidos e produzidos) seus efeitos nos receptores do currículo. Há tempo sabemos que a proposição e a independência dos conteúdos e das intenções do ensino não implicam processos exatamente simétricos na aquisição das aprendizagens. O ponto de vista de uma teoria do currículo (no sentido não forte do termo *teoria*), se desejamos apreciar o que realmente se alcança, deve deslocar o centro de gravidade de nossa atenção do ensinar para o aprender, dos que ensinam para os que aprendem, do que se pretende para o que se consegue na realidade, das intenções declaradas para os fatos alcançados. Ou seja, é preciso nos orientar para a experiência do aprendiz, provocá-la, enriquecê-la, depurá-la, sistematizá-la – como dizia Dewey (1944) – sem dar como certo que se iniciará inexoravelmente pelo fato de que se desencadeie a ação da influência do ensino sobre os alunos. Não é que se deva menosprezar ou substituir o ensino e os que o executam como transmissores, mas a validade do ensino é provada por meio do contraste e da justificação na aprendizagem.

Poderíamos pensar que essa perspectiva é um artifício conceitual que complica desnecessariamente os conceitos e fenômenos que se apresentam da maneira como são e de acordo com o que pensamos deles. Frente a essa singela aceitação do evidente, propomos o princípio da “suspeita epistêmica” no pensamento pedagógico: o que a realidade nos propõe como evidência é somente a parte visível do *iceberg*. O que se esconde abaixo da linha de flutuação pode melhorar seu conhecimento e também corrigir nossa primeira perspectiva. Segundo essa suspeita, podemos pensar que o ensinar não equivale ao aprender, as intenções nem sempre correspondem às práticas, o que queremos ou dizemos pode refletir pouco naquilo que, na realidade, fazemos.

Não obstante, essa perspectiva processual e descentralizadora do currículo, que propõe uma visão deste como algo que ocorre desde ser um plano até se converter em práticas pedagógicas, não tira valor ao texto do currículo. O texto curricular não é a realidade dos efeitos convertidos em significados aprendidos, mas é importante, à medida que difunde os códigos sobre o que deve ser a cultura nas escolas, tornando-os públicos. Esse princípio é válido quando o texto que é proposto é inovador, apesar de termos de controlar as expectativas infundadas para que se produza uma mudança real a partir da publicidade do sentido do texto; o mesmo é verdade quando o texto é regressivo e involutivo. Toda proposta de texto é traduzida pelos leitores. Quando ela é interpretada, pode ser enriquecida e inclusive subvertida pelos leitores. Um texto regressivo sequer diz aos “leitores” algo sobre uma “terra prometida”, mas se limita a reafirmar a tradição “tradicional” – a expressão é válida, pois também há tradições de progresso.

Assim, admitindo a importância de dispor de um bom texto curricular, é necessário entender que existe uma separação, pelos motivos já comentados, entre a prescrição de conteúdos no mesmo e a sua organização pedagógica para provocar a experiência da qual serão extraídos os significados. Os professores e a produção de materiais devem ser provocados.

Determinar as competências dos agentes que elaboram e desenvolvem os textos curriculares não somente é uma maneira de assinalar quem tem o poder de fazê-lo, mas também é uma forma de esclarecer as responsabilidades de cada um. Deixemos de ver nas propostas apresentadas pela burocracia das autoridades de ensino a fonte de nossos infortúnios ou o bastão imprescindível para caminhar como se fôssemos inválidos. As administrações do ensino, com as consultas que julguem oportunas, o diálogo e os debates públicos que se considerem necessários, não podem, por meio de suas prescrições, ir além

## ANEXO 20– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141

28 José Gimeno Sacristán (Org.)

de criar um bom texto; seria inútil pretender outra coisa. Em vez de passar a ser uma agência de seu desenvolvimento, teriam de criar condições e proporcionar meios, mas não suprir as funções dos intérpretes, além de ilustrar, por meio de exemplos convincentes, as novidades do texto.

### ORIENTAÇÕES GERAIS DO CURRÍCULO: ENTRE A INSEGURANÇA E O CONFLITO

Os currículos são complexos, como acabamos de ver: existem variações entre os países na hora de sua formulação, e eles são distintos de acordo com os níveis e as especialidades que existem dentro do sistema educacional. Dizer que são distintos não significa tanto que seus conteúdos variem (o que também é verdade), mas que, por exemplo, eles são valorizados de maneira desigual, recebem pressões de diferentes frentes, se dirigem a públicos distintos, etc. É difícil, em função de nossas possibilidades, abordar toda essa complexidade. Por isso, nos limitaremos a assinalar a notoriedade de algumas orientações, enfoques e discursos de caráter geral que são projetados sobre a educação em nossa época e, mais especificamente, sobre os conteúdos culturais do currículo. Repetiremos algumas das polêmicas mais chamativas que vêm sendo produzidas neste campo da atividade e do pensamento humanos.

As polêmicas em torno dos conteúdos dos processos de ensinar constituem, sem dúvida, o debate por excelência na educação. Sobre esses conteúdos são feitas escolhas sobre o papel da escolarização nas sociedades atuais, junto ou competindo com a influência de outros agentes culturalizadores, a responsabilidade da instituição escolar perante a cultura, o tipo de participação que se deseja para os diferentes cidadãos em função da capacitação que lhes é oferecida e pela divisão do capital cultural entre os grupos sociais. Apesar de sua transcendência,

esse não é um dos temas que mais tem chamado a atenção; é como se não houvesse um público sensibilizado para tal discussão.

As contraposições, tão frequentes na linguagem cotidiana e mesmo especializada entre as polaridades *progressismo – conservadorismo*, *pedagogia moderna – educação tradicional*, *educação a serviço do aluno – ensino focado nos conteúdos*, *academicismo frente ao psicologismo*, busca de aprendizagens ajustadas a *objetivos previstos* contraposta à importância dos *processos desencadeados*, têm servido e continuam servindo para nos orientar com facilidade no pensamento e na aceitação dos modelos pedagógicos para a prática. Não faltarão, inclusive, aqueles que, levados por uma dialética pendular, chegarão a conceber que a própria consideração dos conteúdos os situa nas esferas de alguma orientação pedagógica “tradicional” da qual tratarão de fugir. Enfim, todos esses dilemas são equacionamentos ou versões do grande dilema: como tem lugar, como deve ser e o que se espera do encontro entre o indivíduo e a cultura ou a sociedade externa.

Boa parte da confusão e de certas polêmicas desmobilizadoras na educação é produzida ao não se partir – como já foi comentado – da diferença entre as formas culturais assentadas como *conhecimento cultural* e a cultura que elas dizem representar. Ao identificá-las, alguns “progressistas” têm jogado fora o bebê com a água suja da banheira: ou seja, eles negam o valor de toda cultura ao repudiar uma cultura escolar ruim e empobrecida. Já outros “conservadores” se escandalizam quando esse conhecimento escolar é criticado, entendendo que a cultura por ele representada é inferiorizada.

### Condenados à incerteza, ao diálogo e ao pacto

Se, por um lado, não é missão fácil decidir o texto do currículo para a reprodução ou assimilação cultural e para a recreação e cria-

## ANEXO 21– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141

Saberes e incertezas sobre o currículo 29

ção do conhecimento, as condições da cultura e da sociedade atuais fazem com que o âmbito do currículo hoje seja mais nitidamente polêmico e as soluções negociadas sobre ele tenham menor tempo de duração.

Se a cultura escolar tem a ver com o estabelecimento ou a revisão de uma hegemonia, a divisão e o acesso aos bens culturais, o destino social dos indivíduos, não cabe esperar a unanimidade nas abordagens nem nas propostas sobre os conteúdos desse projeto. Ainda menos, quando se reconhece bem o pluralismo social e a conveniência de que, nesses debates, participem diferentes setores: administração, professores, pais e mães, agentes sociais, etc.; esses aspectos são importantes e devem ser garantidos em uma democracia. Não há respostas técnicas, soluções universalmente aceitas, nem consensos fáceis ou definitivos para resolver os dilemas impostos, além do uso de alguns lugares-comuns, evidentes para todos. Há apenas propostas provisórias sobre os conflitos culturais que raramente afloram.

Esse sempre será um debate vivo, inacabado e evasivo, pois reflete o caráter aberto, plural e dinâmico da sociedade e da cultura, que, no plano da educação, exige respostas flexíveis, com diálogo e certa dose de relativismo, ainda que claras. Está muito fixada a ideia de que os conteúdos escolares devem adotar os consensos, deixar de lado os conflitos, isolar-se das polêmicas nas quais seria difícil ficar neutro; como se o intento fosse colocar o estudante em uma redoma de cristal, como se, fora da instituição, ele estivesse a salvo de influências contraditórias. A cultura escolar teria outra vitalidade se abarcasse os conflitos culturais e sociais! A pretendida assepsia é exatamente uma das características mais notáveis do *conhecimento escolar*. Introduzir a controvérsia nos conteúdos e torná-los discutíveis implicaria sanear em grande parte a educação, algo que levaria ao questionamento de posições éticas de falsa neutralidade e acordo inevitável. Se o debate não surge e se instaura um aparente consenso e

tranquilidade, isso significa que a educação é privada da possibilidade de participar dele. Os enfoques de caráter tecnocrático, tanto políticos quanto pedagógicos (e sobre o currículo, evidentemente) ocultam suas opções culturais, epistêmicas e políticas em argumentos técnicos que pouco esclarecem os conflitos subjacentes. O currículo é um campo de batalha que reflete outras lutas: corporativas, políticas, econômicas, religiosas, de identidade, culturais, etc. (APPLE, 1986, 1989, 1996).

Nós mesmos, ao valorizar bastante a educação, nos veremos presos a dificuldades, dúvidas e inclusive frustrações. Um dos motivos para a insegurança está na multiplicidade contraditória dos fins da educação. Ampliamos os valores e as facetas aos quais ela deveria atender (queremos uma educação *integral*), ao mesmo tempo em que defendemos a universalização da escolaridade e sua prolongação. Tudo isso tem feito com que sejam inseridas no sistema educacional parcelas da população com origens socioculturais distintas, com diferentes possibilidades, aspirações e destinos. Além disso, a ideologia progressista tem enfatizado que é bom, para se obter uma maior equidade, que toda essa amálgama social se misture em uma escola única, não diferenciada, com uma estrutura cada vez mais extensa de ensino comum, o que implica proporcionar uma cultura comum. Que conteúdos são adequados e aceitos nessa escolaridade comum a uma base social tão heterogênea? A resposta dependerá de um processo de diálogo político e social.

Cada nível tinha seu público; a cada público, era destinada uma cultura diferenciada. O *conhecimento escolar* não é uma categoria internamente homogênea, mas peculiar em diferentes períodos do sistema educacional, pois tem destinatários distintos – ou ao menos os tinha em sua origem. A mistura de públicos revelará conflitos culturais que, outrora, eram ocultos pela divisão e especialização social da cultura, que implica a busca nada fácil de qual cultura se deve compartilhar.

Fonte: Sacristán (2013)

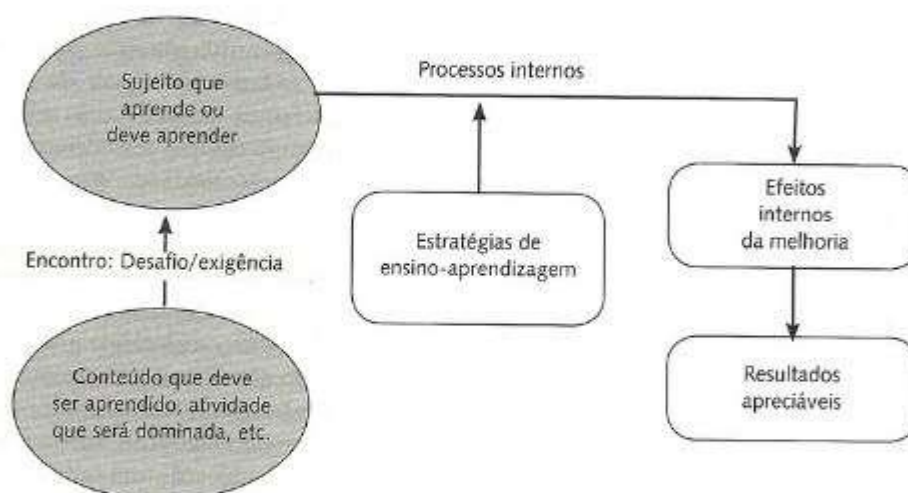
## ANEXO 22– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141

30 José Gimeno Sacristán (Org.)

**O resgate da subjetividade e da experiência pessoal e cultural**

Toda experiência pedagógica (ver a Figura 1.5), toda ação didática supõem o propósito de mediação, correção e estímulo da experiência do encontro entre um sujeito que exerce uma série de funções sobre o sujeito que detém um conteúdo, ou desenvolve diversas capacidades, de modo que sejam transformadas e enriquecidas tais funções e capacidades que, de maneira geral, chamamos de *aprendizagem*. Para que esse encontro seja frutífero, o conteúdo

tem de ser significativo, relevante e desafiador, características que têm maior probabilidade de estar presentes se o encontro também tiver sido adequadamente *mediado* e se for motivador. Do contato ou encontro entre o sujeito e o conteúdo, pode-se esperar e desejar que o sujeito desenvolva determinados processos que podem ser denominados de diferentes maneiras e valorizados desigualmente conforme sua importância, sua densidade ou segundo nossas visões particulares sobre o que é desejável e possível; ou seja, de acordo com a orientação educativa que tivermos.



**Figura 1.5** A dinâmica da subjetivação do currículo.  
Fonte: O autor.

Esses processos internos e seus resultados sobre o aprendiz – que, como sabemos, correspondem à fase decisiva para apreciar o que acaba sendo o currículo – têm sido reconhecidos de maneiras muito distintas, e eles também recebem denominações muito variadas: alcance da perfeição (*areté*, para a cultura clássica grega), *formação* geral (da personalidade e da mente), erudição do pensamento, aquisição de condutas, domínio de *habilidades* e *competências*, *pensamento reflexivo*, *memorização*, *construção* de significados, *aprendizagem relevante*, adoção de valores, desen-

volvimento da *capacidade crítica*, *assimilação* cultural, *instrução*, *disciplina*, *autocontrole*, etc. Observamos anteriormente que esses resultados são êxitos do sujeito, os quais, em certos casos e sob determinadas circunstâncias, podem ser vistos externamente. Podemos observar como se desenvolve a habilidade de dirigir um automóvel, mas não o processo de formação de motoristas responsáveis.

Ao longo da história – e ainda hoje – frente a esse sistema explicativo, adotam-se posicionamentos muito diversos, os quais variam em função de como se atribui valor a cada um de

Fonte: Sacristán (2013)

## ANEXO 23– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141

seus elementos e das relações que podemos estabelecer. Vejamos alguns exemplos das orientações curriculares básicas.

O estímulo de reprodução na transmissão cultural que os adultos fazem às gerações de jovens, junto com as tradições escolares disciplinadoras (preocupadas com a ordem, a disciplina e o comportamento) e as concepções dogmáticas do ensino, tem investido de autoridade, de caráter relativamente sagrado, os conteúdos do currículo, dando-lhes legitimidade e validade inquestionável, bem como a garantia de que esses conteúdos re-presentem verdades perenes. Isso não corresponde ao valor que hoje sabemos que os currículos têm. Entre as tradições curriculares, a tradição iluminista atribui à cultura o valor de ser um nutriente para o ser humano, ou seja, os conteúdos são os materiais que fazem com que o ser humano se desenvolva até alcançar uma grande plenitude.

Do ponto de vista “tradicional” (que às vezes se aproxima de uma forma de fundamentalismo), costuma-se apoiar posições como “a verdade está no texto e na voz de quem ensina”, uma premissa apoiada por uma larga tradição da educação clássica e liberal que indica o critério de relevância do que foi selecionado para o texto curricular. A “cultura escolar” que é reproduzida se autojustifica como a melhor possível; ela nos é apresentada de maneira natural, como O Texto, o cânone indiscutível. Coerentes com esse ponto de vista, as instituições educacionais têm de ser – inevitável e fundamentalmente – reprodutoras. O currículo é obrigado a se limitar aos aspectos acadêmicos, ele é a guia dos processos, a bússola que define a ordem lógica da sequência dos conteúdos; a demonstração de que o currículo foi dominado é o critério de êxito escolar. O papel central que o livro didático assume no desenvolvimento do currículo, seu monopólio da informação ou do conhecimento nas aulas, a dependência que uma parcela importante do corpo docente tem nele, são outros componentes da abordagem reprodutora tradicional (que não é neces-

sariamente tradicionalista). O livro didático se converteu no agente praticamente exclusivo do desenvolvimento do currículo (embora isso ocorra mais em determinados níveis de educação do que em outros).

Para outros, o conteúdo não é algo que nossa mente absorve – como um tecido faz com a água e que pode ser recuperado torcendo-o ou que simplesmente seca, deixando incólume a sua capacidade de absorção – mas, em termos educacionais, é algo valioso ao ser absorvido, incorporado e convertido em tecido. Assim, o importante é a qualidade ou a competência que o conteúdo confere ao aprendiz. Não se trata de substituir os conteúdos pelos processos, como já se disse algumas vezes, ou substituí-lo pelo nada, pelo vazio cultural, como gostam de dizer alguns críticos do sistema educacional atual e defensores nostálgicos de um passado que nunca existiu ou, se existiu, foi para poucos.

A mudança epistemológica em relação ao aluno conta com uma longa tradição na educação primária, porém ela é muito mais recente na secundária obrigatória, onde a lógica da matéria ou disciplina hoje é imposta com facilidade em detrimento de qualquer outra consideração. Inclusive nesse nível, a mudança para a aprendizagem e o processo da construção de significados é vista por parte do professorado como um efeito da perda de qualidade da educação. É como se tudo a que estávamos acostumados a fazer estivesse sendo bem-feito e não coubesse vislumbrar e ensaiar outras possibilidades. Mencionar as necessidades dos alunos é ceder terreno para depois se lamentar do declínio da educação. Hoje, na Espanha, é no nível da educação secundária obrigatória (12-16) que mais se identifica o “bom texto” do currículo com a boa prática e os bons resultados, muito mais do que ocorre na educação universitária. Quando essa lógica falha, busca-se o motivo do fracasso em outro lugar (na família ou no nível de educação anterior).

A crítica progressista ao academicismo – desde o final do século XIX aos dois primeiros terços do século XX – havia tocado na ferida

## ANEXO 24– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141

32 José Gimeno Sacristán (Org.)

da inadequação da *forma* do conhecimento consolidado como saber escolar, para adequar a forma às necessidades do aluno, conectar o aluno ao seu desenvolvimento e torná-lo um cidadão responsável que entendesse a vida que o rodeia. Os conteúdos da escolaridade implantada não serviam a esses propósitos: sua lógica interna, na melhor das hipóteses, não tinha como servir de guia para o ensino. Aos conteúdos “logocêntricos” opuseram-se a escola “na medida da criança” (Claparède), os “centros de interesse” (Decroly), a escola ao serviço da experiência e para seu desenvolvimento (Dewey), a escola sem conteúdos e em busca da felicidade (Neill) e outras utopias românticas.

Posteriormente, a psicologia, aceitando o princípio construtivista da elaboração do conhecimento, propôs a aprendizagem como um processo de elaboração e reconstrução interna no qual o novo interage com os significados prévios que os sujeitos têm. O significado supõe o foco nas representações internas da informação, na cultura subjetiva, no que não é compreensível sem que se apele ao significado público compartilhado que é a cultura. Como disse Bruner (1991), a psicologia exige uma inversão cultural que resgate a construção do significado como objeto de atenção preferencial.

A guinada construtivista significa que a cultura escolar rivaliza, sobrepõe-se e relaciona-se com a cultura prévia de referência dos sujeitos. A aprendizagem deve ser um processo de depuração, enriquecimento e ampliação da experiência pessoal alimentada pela experiência social. Ela deve começar onde o aluno estava, progredindo e estabelecendo pontes entre a meta e sua experiência (WATTS; BENTLEY, 1991), essa é a inversão proposta por Dewey (1967). Todo o *conhecimento escolar* deve considerar as concepções prévias do aluno, as representações culturais, os significados populares próprios do estudante como membro de uma cultura real e externa à da escola (ARONOWITZ; GIROUX, 1991; GRIGNON, 1991, 1994). Essa reivindicação é

confirmada pela alienação que o aluno sente em relação à cultura escolar que em muitos casos nega a cultura própria do aluno e que produz o afastamento dos jovens das escolas.

Contudo, essas ideias têm efeito contraditório e parcialmente desintegrador, embora Dewey (1944, p. 63) preconizasse em seu credo pedagógico que “o verdadeiro centro de correlação das matérias escolares não é a ciência, a literatura, a história nem a geografia, mas as atividades sociais próprias da criança”. Ele também reconhecia que é impossível fazer a seleção e encontrar a direção da cultura escolar na experiência: “os princípios gerais da nova educação não resolvem por si próprios nenhum dos problemas da direção e organização reais ou das práticas das escolas progressistas” (DEWEY, 1967, p. 18). Sob a ótica da experiência cultural subjetiva, a discussão sobre o currículo fica muito atrelada à categoria *aprendizagem* e mais afastada da questão dos conteúdos. Se o critério para introdução de conteúdos na atividade de ensino, assim como para a determinação de sua sequência, é o amadurecimento da experiência, esse critério deverá ser encontrado pelo professor em cada situação, porque não existe como norma generalizável ou como projeto cultural. Ele é uma perspectiva a ser considerada no ato de ensinar que não proporciona uma orientação em relação à decisão fundamental: que cultura propiciar?

### O saber a serviço do pragmatismo produtivo

Desde o século XIX, mas especialmente durante todo o século XX, a validade educacional e social do conhecimento científico era medida em função da utilidade prática que se podia fazer desse conhecimento no domínio da natureza. O saber não é válido por poder formar as pessoas, mas na medida em que ajuda a produzir coisas e a controlar processos naturais e sociais. Não se sabe pelo bel prazer de saber, mas para produzir, para aplicar. O interesse pela utilização técnica do saber é

## ANEXO 25– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141

inerente à produção industrial e, de maneira ainda mais plena, à sociedade pós-industrial, na qual o domínio da informação é parte da produtividade, um fator agregado aos dois componentes clássicos, o capital e o trabalho.

Como assinalou com precisão Habermas (1987), o valor prático do saber já não reside em sua capacidade de melhorar as pessoas e, por meio da racionalidade proporcionada, permitir-lhes uma vida mais livre, mais humana, não dirigida por dogmas irracionais, melhorando a conduta e as relações entre os homens. Ao contrário, tudo tem de refletir na produtividade econômica. “A ciência – disse o autor – distanciou-se da formação, à medida que impregnou a práxis profissional” (HABERMAS, 1987, p. 338). Ali onde existia uma atividade produtiva ou social qualquer, passa a se desenvolver uma disciplina científica no afã de intervir, regulando a atividade. As atividades laborais em qualquer setor produtivo, inclusive na prestação de serviços e na administração, estão submetidas a essa lei.

A orientação racional moderna na educação está sendo mediada pela visão utilitária de uma sociedade marcada pelo desenvolvimento tecnológico e sua aplicação às atividades laborais e cotidianas. O velho lema da educação progressista do início do século, que sustentava a necessidade de que a escola deveria nos preparar para a vida, hoje, mais do que nunca, é aplicado por meio da pressão crescente do sistema de produção sobre o escolar, selecionando nesse os saberes que lhes são mais úteis. O que se denominou “vocacionalização” dos currículos se converteu em uma força que leva à seleção de conteúdos de acordo com seu valor de aplicação, funcionando como uma ideologia que tende a articular melhor o sistema de ensino ao mercado de trabalho em uma economia com alto desemprego (LAUGLO; WILLIS, 1998). Como consequência, as humanidades, a cultura clássica e as ciências sociais são desvalorizadas dentro dos sistemas educacionais, e são promovidas, por exemplo, a matemática, a ciência, o conhecimento aplicado em geral e os idiomas modernos.

Uma das críticas ao sistema educacional mais frequentes por parte dos interesses dominantes é o desajuste da escola em relação ao sistema laboral. Quanto mais restrito se torna o mercado de trabalho, menos distrações são toleradas por parte da educação. Quanto mais restrições a crise do desemprego impor, mais ajustes serão exigidos. Essas pressões afetam em graus distintos os diferentes níveis escolares, mas são uma realidade para todo o conjunto da difusão do conhecimento.

Muitas vozes alarmistas e fatos contundentes estão começando a minar a fé no progresso técnico-científico, pondo em crise, ao mesmo tempo, a ideologia e a prática que foi criada com base na mesma. A persistência e o aumento das desigualdades entre os indivíduos e os povos, a degradação do meio ambiente, o esgotamento dos recursos não renováveis, os perigos impostos pela técnica e pela ciência desvinculada de valores morais (o desenvolvimento de armas, a manipulação genética) começam a pôr em dúvida a ideia de progresso na qual o binômio tecnologia-ciência se apoia. Tudo isso deveria nos levar a lutar pelo ressurgimento de outros valores, outros conhecimentos, outra ideia de qualidade de vida e bem-estar. A crise do conceito de formação laboral como preparação específica para postos de trabalho que se modificam rapidamente impede que se preveja um ajuste perfeito entre conhecimentos e tarefas, enquanto o vocacionismo pode estar reforçando e legitimando as desigualdades e diferenças de classe, gênero e raça (LAUGLO; WILLIS, 1998). O desafio da educação continua sendo encontrar outras *formas de conhecimento escolar*, resgatar o sentido da formação geral, re- visar a racionalidade baseada na chamada *cultura erudita*, sem renunciar a ela, mas admitindo a incapacidade da escola para, por si só, levar a cabo a modernidade iluminista; algo que se costuma esquecer quando se pedem objetivos contraditórios como preparar para a vida, preparar para as profissões e fomentar a independência de juízo dos cidadãos cultos.

## ANEXO 26– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141

34 José Gimeno Sacristán (Org.)

## PRECISAMOS DE NOVAS LINGUAGENS?

Com o ingresso do tópico do currículo e sua problemática no discurso sobre o ensino, a escolaridade ou a educação – um território intelectual já maduro em outros contextos – foram-nos abertas novas perspectivas que nos facilitaram e também nos obrigaram o estabelecimento de contatos e pontes interdisciplinares com contribuições da filosofia, história, antropologia, sociologia, economia, epistemologia, dos enfoques críticos com a psicologia psicométrica e com um behaviorismo prepotente, mas nada valioso para a abordagem dos problemas impostos por esse antigo, porém renovado, território que era o currículo. Nesse panorama de nossa história recente, produziu-se uma ressocialização dos acadêmicos em contato com um novo universo conceitual, em consonância com uma visão menos idealista da educação, mais próxima da realidade e comprometida com ela, pois discutir ou pesquisar o currículo supõe tocar algo visível e expresso socialmente. Precisamos nos apoiar em uma abordagem mais holística, complexa e estimulante, superando as disquisições burocráticas sobre o *plano de estudos*, o *questionário* ou *programa escolar*; esses são conceitos mais próximos do conceito de currículo<sup>3</sup> que temos entre nós.

Devido ao cruzamento de dimensões, conflitos e realidades que se manifestam no estudo do currículo, esse é um importante campo de pesquisa. Nesse debate, encontramos diversas linhas de trabalho fundamentais: *a)* a sociologia do currículo, discutindo os valores implícitos nos currículos dominantes; *b)* a incipiente história do currículo, que começa a acompanhar o curso da configuração do que entendemos como matérias de estudo; *c)* as críticas à racionalidade moderna, as quais têm posto em evidência suas carências e a ocultação de culturas, públicos e relatos ignorados; *d)* o debate sobre a profissionalização do conhecimento; e *e)* o enfrentamento entre a educação como necessidade de assimilação de cultura e uma perspectiva educacional que

visa ao desenvolvimento individual, os interesses do aluno e os significados subjetivos da cultura.

O que devemos fazer com as concepções diversas e os enfoques dispersos que hoje podemos observar nesse campo? Uma rápida busca do termo currículo em Google Books resulta em 60 mil resultados. A mesma busca na Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos nos oferece mais de 9 mil resultados. Esclarecer as ideias básicas desse panorama é um dos objetivos dessa recompilação.

O autor vem trabalhando esses problemas há muito tempo, mas principalmente a partir de 1988, quando publicou sua obra *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Nela, o leitor encontrará uma perspectiva mais detalhada sobre o tema.

## NOTAS

- 1 Primeira aparição conhecida do termo *curriculum*, em uma versão de *Professio Regia*, de Peter Ramus, publicada como obra póstuma por Thomas Fregius da Basileia, em 1575. (Biblioteca da Universidade de Glasgow). O *Oxford English Dictionary* indica os registros da Universidade de Glasgow de 1633 como a primeira fonte do termo *curriculum*. A presença progressiva do termo currículo nas sucessivas leis educacionais espanholas nos indica como o novo conceito foi incorporado. A Lei Geral de Educação de 1970 não chega a mencionar nenhum desses dois termos, enquanto a Lei de Ordenamento Geral do Sistema Educativo Espanhol (LOGSE) de 1990 o faz três vezes e a Lei Orgânica da Educação (LOE) de 2006 o menciona um total de seis vezes.
- 2 A acepção moderna de "classe" aparece em 1509, nos estatutos do Colégio de Montaigu, em Paris, em cujo programa se encontra pela primeira vez a divisão em *classes*.
- 3 Unidades que também denominamos de *anos*, termo que designa conteúdos em períodos de tempo que geralmente correspondem ao ano letivo.
- 4 Para Bourdieu, o *habitus* é uma estrutura estruturada e estruturante, um sistema de disposições duradouras que os indivíduos interiorizam, organizando as práticas e a percepção des-

## ANEXO 27– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141

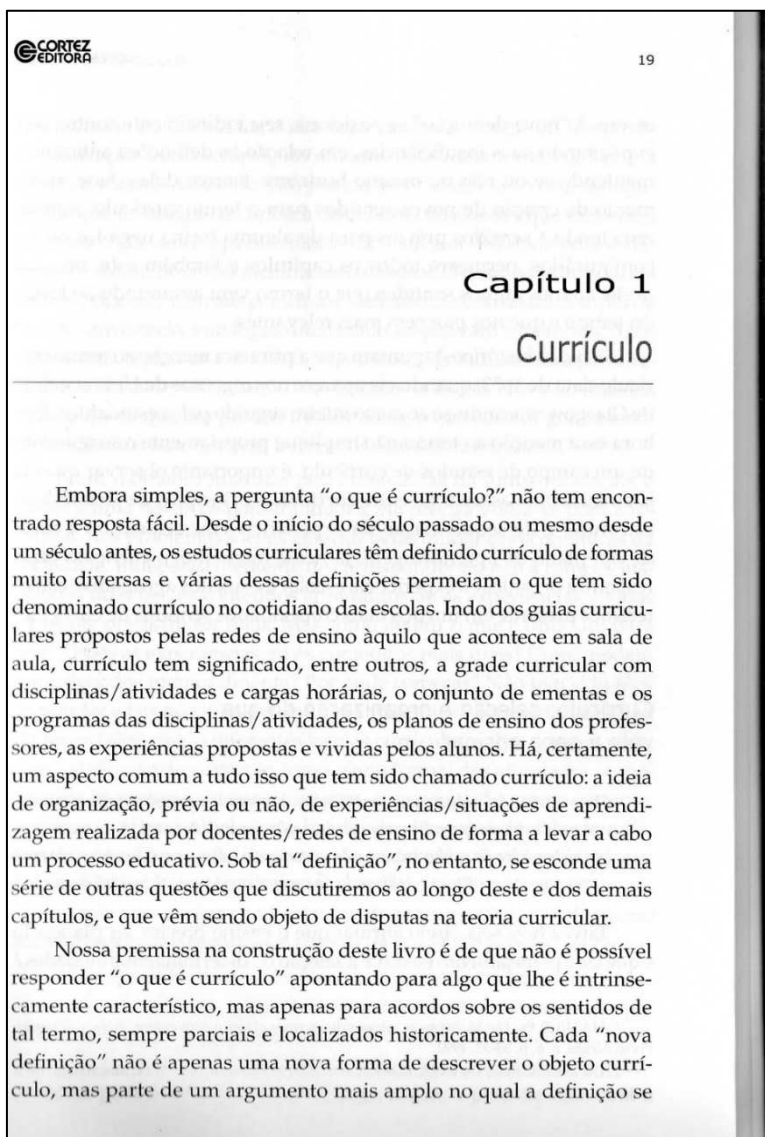
tas. São sistemas de esquemas geradores de práticas e representações da realidade. (*La distinción*. Madrid: Taurus, 1988.)

- 5 Um exemplo significativo da separação entre a tradição anglo-saxã e a nossa pode ser inferido do dado de que o eminente pedagogo espanhol Lorenzo Luzuriaga, ao traduzir, em 1944, obras tão significativas como *The child and the curriculum*, de Dewey, adotou o título *El niño e el programa escolar*. (Buenos Aires: Losada)  
De nossa parte, no começo da década de 1980, buscando modernizar o pensamento pedagógico por meio de sua abertura a correntes estrangeiras, tratamos de articular uma síntese entre as orientações de origem anglo-saxã, basicamente, com as tradições mais centro-europeias e meridionais e publicamos a obra *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum* em 1981 (Salamanca: Anaya) na Espanha, que, alguns anos depois, foi publicada também em Buenos Aires.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, M. *Ideología y currículum*. Madrid: Akal, 1986.
- APPLE, M. *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós Ibérico, 1989.
- APPLE, M. *El conocimiento oficial*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1996.
- ARONOWITZ, S.; GIROUX, H. *Postmodern education*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.
- BERNSTEIN, B. *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal, 1988.
- BRUNER, J. *Actos del significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza, 1991.
- DEWEY, J. *El niño y el programa escolar: mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada, 1944.
- DEWEY, J. *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada, 1967.
- EDWARDS, D.; MERCER, N. *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1988.
- FORQUIN, J. C. *École et culture*. Brussels: De Boeck, 1989.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 1988.
- GRIGNON, C. La escuela y las culturas populares. *Archipiélago: cuadernos de crítica de la literatura*, Pamplona, n. 6, p. 15-19, 1991.
- GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular. *Educación y Sociedad*, Madrid, n. 12. p. 127-136, 1994.
- GRUNDY, S. *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata, 1998.
- HABERMAS, J. *Teoría y praxis: estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos, 1987.
- HAMILTON, D. Orígenes de los términos educativos 'clase' y 'currículum'. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 1, ene./abr. 1993.
- KEMMIS, S. *Curriculum theorising: beyond reproduction theory*. Victoria: Deakin University Press, 1986.
- LAUGLO, J.; WILLIS, K. *Vocationalizing education*. Oxford: Pergamon Press, 1988.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. Cultura escolar y aprendizaje relevante. *Educación y Sociedad*, Madrid, n. 8, p. 59-72, 1991.
- TORRES, J. *El currículum oculto*. Madrid: Morata, 1991.
- WATTS, M.; BENTLEY, D. Constructivism in the curriculum: can we close the gap between the strong theoretical version and the weak version of theory-in-practice? *The Curriculum Journal*, v. 2, n. 2, p. 171-182, 1991.

## ANEXO 28– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141



Fonte: Lopes e Macedo (2011)

## ANEXO 29– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141

insere. A “nova definição” se posiciona, seja radicalmente contra, seja explicitando suas insuficiências, em relação às definições anteriores, mantendo-se ou não no mesmo horizonte teórico delas. Esse movimento de criação de novos sentidos para o termo currículo, sempre remetendo a sentidos prévios para de alguma forma negá-los ou reconfigurá-los, permeará todos os capítulos e também este, no qual destacaremos alguns sentidos que o termo vem assumindo ao longo do tempo e que nos parecem mais relevantes.

Estudos históricos<sup>1</sup> apontam que a primeira menção ao termo currículo data de 1633, quando ele aparece nos registros da Universidade de Glasgow referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes. Embora essa menção ao termo não implique propriamente o surgimento de um campo de estudos de currículo, é importante observar que ela já embute uma associação entre currículo e princípios de globalidade estrutural e de sequenciação da experiência educacional ou a ideia de um plano de aprendizagem. Já nesse momento, o currículo dizia respeito a organizar a experiência escolar de sujeitos agrupados, característica presente em um dos mais consolidados sentidos de currículo.

### Currículo: seleção e organização do que vale a pena ensinar

*O currículo é definido como as experiências de aprendizagem planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno.*<sup>2</sup>

Talvez hoje seja óbvio afirmar que o ensino precisa ser planejado e que esse planejamento envolve a seleção de determinadas atividades/

1. HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 33-52, 1992.

2. TANNER, Daniel; TANNER, Laurel. *Curriculum development*. New York: Macmillan, 1975. p. 45.

experiências ou conteúdos e sua organização ao longo do tempo de escolarização. Nem sempre, no entanto, essa ideia foi tão óbvia. Na segunda metade do século XIX, por exemplo, aceitava-se com tranquilidade que as disciplinas tinham conteúdos/atividades que lhes eram próprios e que suas especificidades ditavam sua utilidade para o desenvolvimento de certas faculdades da mente. O ensino tradicional ou jesuítico operava com tais princípios, defendendo que certas disciplinas facilitavam o raciocínio lógico ou mesmo ampliavam a memória. Apenas na virada para os anos 1900, com o início da industrialização americana, e nos anos 1920, com o movimento da Escola Nova no Brasil, a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar ganha força e, para muitos autores, aí se iniciam os estudos curriculares.

Num momento marcado pelas demandas da industrialização, a escola ganha novas responsabilidades: ela precisa voltar-se para a resolução dos problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas da sociedade. Independentemente de corresponder ou não a campos instituídos do saber, os conteúdos aprendidos ou as experiências vividas na escola precisam ser úteis. Mas como definir o que é útil? Útil para quê? Quais as experiências ou os conteúdos mais úteis? Como podem ser ordenados temporalmente? Por onde começar? Não tem sido fácil responder a tais questões e as muitas perspectivas assumidas ao longo do tempo têm criado diferentes teorias curriculares. Em comum entre elas, a definição do currículo como plano formal das atividades/experiências de ensino e de aprendizagem, a preocupação com a administração, em algum nível centralizada, do dia a dia da sala de aula. Destacamos algumas das respostas oferecidas pelas teorias curriculares, começando pelos dois movimentos surgidos nos EUA no momento em que as questões surgem no horizonte de preocupação: o eficientismo social e o progressivismo, este trazido para o Brasil pela Escola Nova.

Nos anos 1910, na psicologia, o comportamentalismo, e na administração, o taylorismo, ganham destaque na sociedade americana que se industrializa. As demandas sobre a escolarização aumentam, como forma de fazer face à rápida urbanização e às necessidades de trabalhadores para o setor produtivo. Surge, assim, a preocupação com a

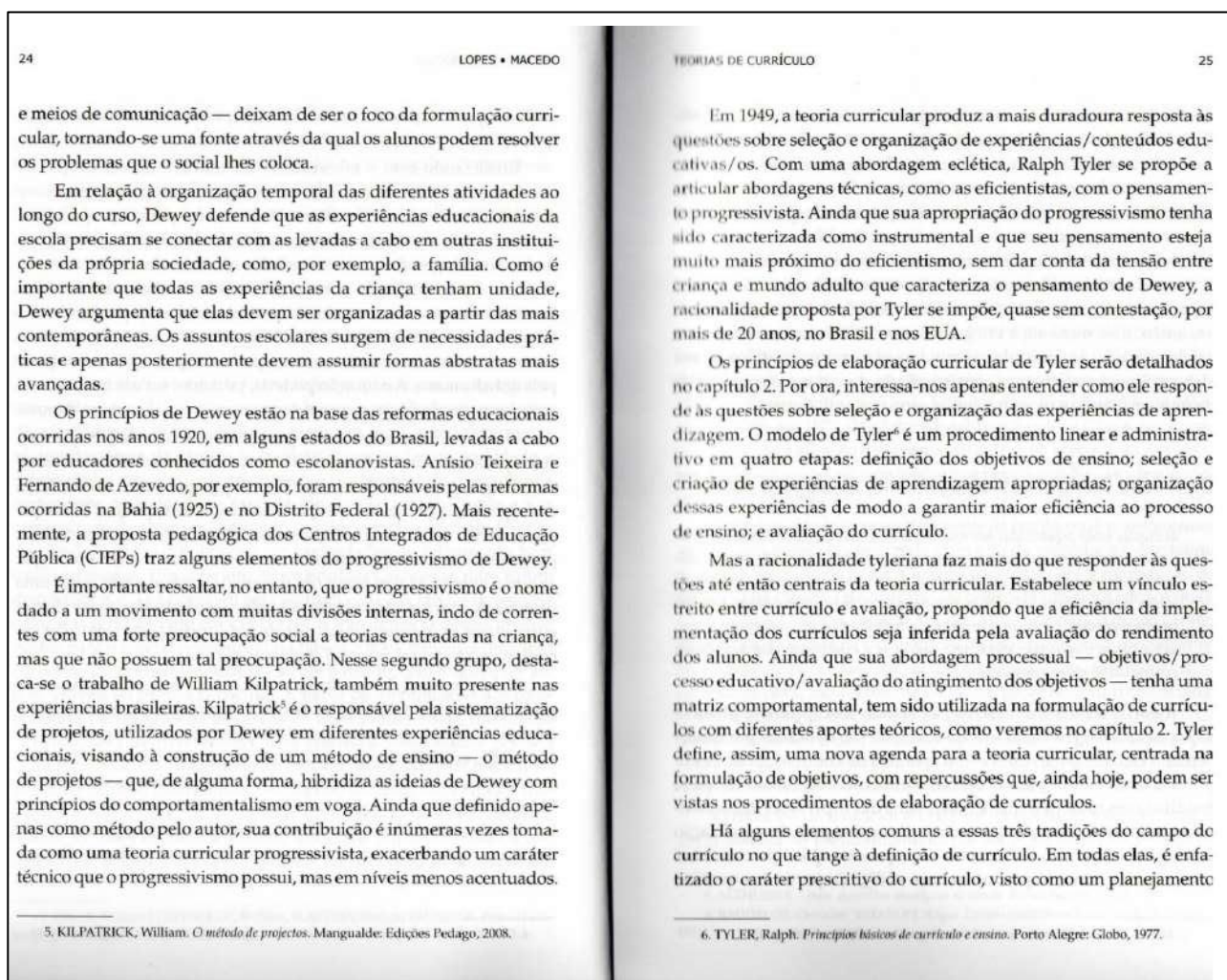
Fonte: Lopes e Macedo (2011)

## ANEXO 30– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141

22	LOPES • MACEDO	TEORIAS DE CURRÍCULO	23
<p>eficiência da escola que tem como função socializar o jovem norte-americano segundo os parâmetros da sociedade industrial em formação, permitindo sua participação na vida política e econômica. Pretende-se, assim, que a industrialização da sociedade se dê sem rupturas e em clima de cooperação. A escola e o currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle social.</p>		<p>centrais e podem, posteriormente, ser agrupados dentro das disciplinas que, neste momento, já compõem os currículos.</p>	
<p>Ainda que o eficientismo seja um movimento com muitas nuances, pode-se resumir-lo pela defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia. Em 1918, Bobbitt<sup>3</sup> defende um currículo cuja função é preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa a partir de dois conjuntos de atividades que devem ser igualmente consideradas pela escola — o que chama currículo direto e as experiências indiretas. O formulador de currículos deve, então, determinar as grandes áreas da atividade humana encontradas na sociedade e subdividi-las em atividades menores — os objetivos do curso. Tarefa certamente nada fácil, na medida em que se estaria frente a um sem-número de objetivos definindo comportamentos os mais diferentes, desde simples habilidades até capacidades de julgamento bem mais elaboradas. Um conjunto de especialistas, reunidos num fórum democrático, é o responsável pela identificação das tarefas desejáveis e por seu agrupamento em categorias. A transferência desses pressupostos para o ensino vocacional cria talvez o mais influente princípio curricular da primeira metade do século passado, com fragmentos até hoje visíveis na prática curricular. A partir da identificação dos componentes particulares da atividade de bons profissionais, compõe-se um programa de treinamento, com objetivos selecionados por seu valor funcional, sua capacidade de resolver problemas práticos. Como se pode perceber, o eficientismo social não se refere, em nenhum momento, a conteúdos, ou à sua seleção, deixando de lado mesmo a discussão sobre se haveria alguma disciplina importante para a formação dos alunos. Para os eficientistas, as tarefas ou os objetivos são</p>		<p>Rivalizando com o eficientismo no controle da elaboração de currículos “oficiais”, o progressivismo conta com mecanismos de controle social bem menos coercitivos. Mas, também para os progressivistas, a educação se caracteriza como um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática. Reconhecem, no entanto, em níveis diferenciados, dependendo dos autores, que a distribuição desigual do poder na sociedade não é um fenômeno natural, mas uma construção social passível de mudança pela ação humana. A educação poderia, portanto, ser um instrumento para formar indivíduos capazes de atuar na busca dessas mudanças.</p>	
<p>3. PINAR, William F.; REYNOLDS, William; SLATTERY, Patrick; TAUBMAN, Peter. <i>Understanding curriculum</i>. New York: Peter Lang, 1996.</p>		<p>O nome mais conhecido do progressivismo é o de John Dewey, cujos princípios de elaboração curricular residem sobre os conceitos de inteligência social e mudança. Ele advoga que o foco do currículo é a experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos alunos. Nesse sentido, o progressivismo se constitui como uma teoria curricular única que encara a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta. O valor imediato das experiências curriculares se apresenta como princípio de organização curricular em contraposição a uma possível utilização futura.</p>	
		<p>O foco central do currículo para Dewey<sup>4</sup> está na resolução de problemas sociais. O ambiente escolar é organizado de modo a que a criança se depare com uma série de problemas, também presentes na sociedade, criando oportunidade para ela agir de forma democrática e cooperativa. As atividades curriculares e os problemas são apresentados às crianças para que elas, em um mesmo processo, adquiram habilidade e estimulem sua criatividade. O currículo compreende três núcleos: as ocupações sociais, os estudos naturais e a língua. Os conteúdos — assuntos que se relacionam a problemas de saúde, cidadania</p>	
		<p>4. DEWEY, John. <i>Dewey on education: selections</i>. New York: Teachers College Press, 1959.</p>	

Fonte: Lopes e Macedo (2011)

## ANEXO 31– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141



Fonte: Lopes e Macedo (2011)

## ANEXO 32– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141

das atividades da escola realizado segundo critérios objetivos e científicos. Todo o destaque é dado ao que veio a ser denominado mais tarde currículo formal ou pré-ativo. É bem verdade que não se trata de defender que tudo pode ser previsto. Tanto para Dewey e Teixeira quanto para Tyler, a construção curricular é um processo do qual professores, e mesmo alunos, podem ou devem participar em diferentes momentos. Mas há um nível de decisão curricular anterior a tal participação que já ocorre numa fase de implementação do currículo, quando o que é prescrito passa a ser “usado” nas escolas. A dinâmica curricular envolve, então, dois momentos integrados, mas distintos: a produção e a implementação do currículo. Admitindo-se o caráter científico de sua elaboração, os insucessos são, com frequência, descritos como problemas de implementação e recaem sobre as escolas e os docentes.

### O primeiro silêncio: sobre hegemonia, ideologia e poder

*as escolas estão organizadas não apenas para ensinar o conhecimento referente a quê, como e para quê, exigido pela nossa sociedade, mas estão organizadas também de uma forma tal que elas, afinal das contas, auxiliam na produção do conhecimento técnico/administrativo necessário, entre outras coisas, para expandir mercados, controlar a produção, o trabalho e as pessoas, produzir pesquisa básica e aplicada exigida pela indústria e criar necessidades artificiais generalizadas entre a população.<sup>7</sup>*

Além de enfatizar o prescrito, separando concepção e implementação, as abordagens científicas do currículo são criticadas por conceberem a escola e o currículo como aparatos de controle social. A importância da escola para o desenvolvimento econômico do país, ressaltada em múltiplos momentos, é uma das expressões dessa crença, assim como o destaque que a ela se dá como espaço de socialização dos sujeitos. Aprende-se na escola não apenas o que é preciso saber para entrar no mundo produtivo, mas códigos a partir dos quais se

deve agir em sociedade. Nessa perspectiva, a harmonia e o progresso social são gestados também na escola.

Uma das críticas mais incisivas da escola e do currículo como aparato de controle social parte do que se convencionou chamar de teorias da correspondência ou da reprodução, produzidas, principalmente, nos anos 1970. Trata-se de teorias marxistas que defendem a correspondência entre a base econômica e a superestrutura, indo de perspectivas mecanicistas, em que a correspondência é total e exata, a concepções em que a dialética entre economia e cultura se faz mais visível. Incluem trabalhos variados do campo da sociologia, alguns dos quais problematizando mais especificamente o currículo escolar. Assim é que, ancorados na concepção de aparelhos ideológicos de Estado, desenvolvida por Louis Althusser<sup>8</sup> no livro *Aparelhos ideológicos de Estado*, em 1971, Baudelot e Establet e Bowles e Gintis, por exemplo, analisam a atuação do sistema educativo na preparação dos sujeitos de cada classe social para assumir os papéis que lhes são destinados pelo sistema capitalista.

Althusser não trata especificamente da escola, ou dos mecanismos através dos quais ela atua como elemento de reprodução. Ao definir os mecanismos pelos quais o Estado contribui para a reprodução da estrutura de classes, cria o arcabouço básico de conceitos com os quais a teoria da reprodução opera. Aponta Althusser para o duplo caráter de atuação da escola na manutenção da estrutura social: diretamente, atua como elemento auxiliar do modo de produção como formadora de mão de obra, indiretamente contribui para difundir diferenciadamente a ideologia, que funciona como mecanismo de cooptação das diferentes classes. É esse caráter de aparelho ideológico ressaltado por Althusser que vai constituir o cerne da teorização crítica em currículo considerado enquanto mistificação ideológica.

O trabalho de Baudelot e Establet<sup>9</sup> (*A escola capitalista na França* 1971) assenta-se predominantemente sobre as ideias de Althusser

8. ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

9. BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. *L'école capitaliste en France*. Paris: F. Maspéro, 1971.

7. APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 37.

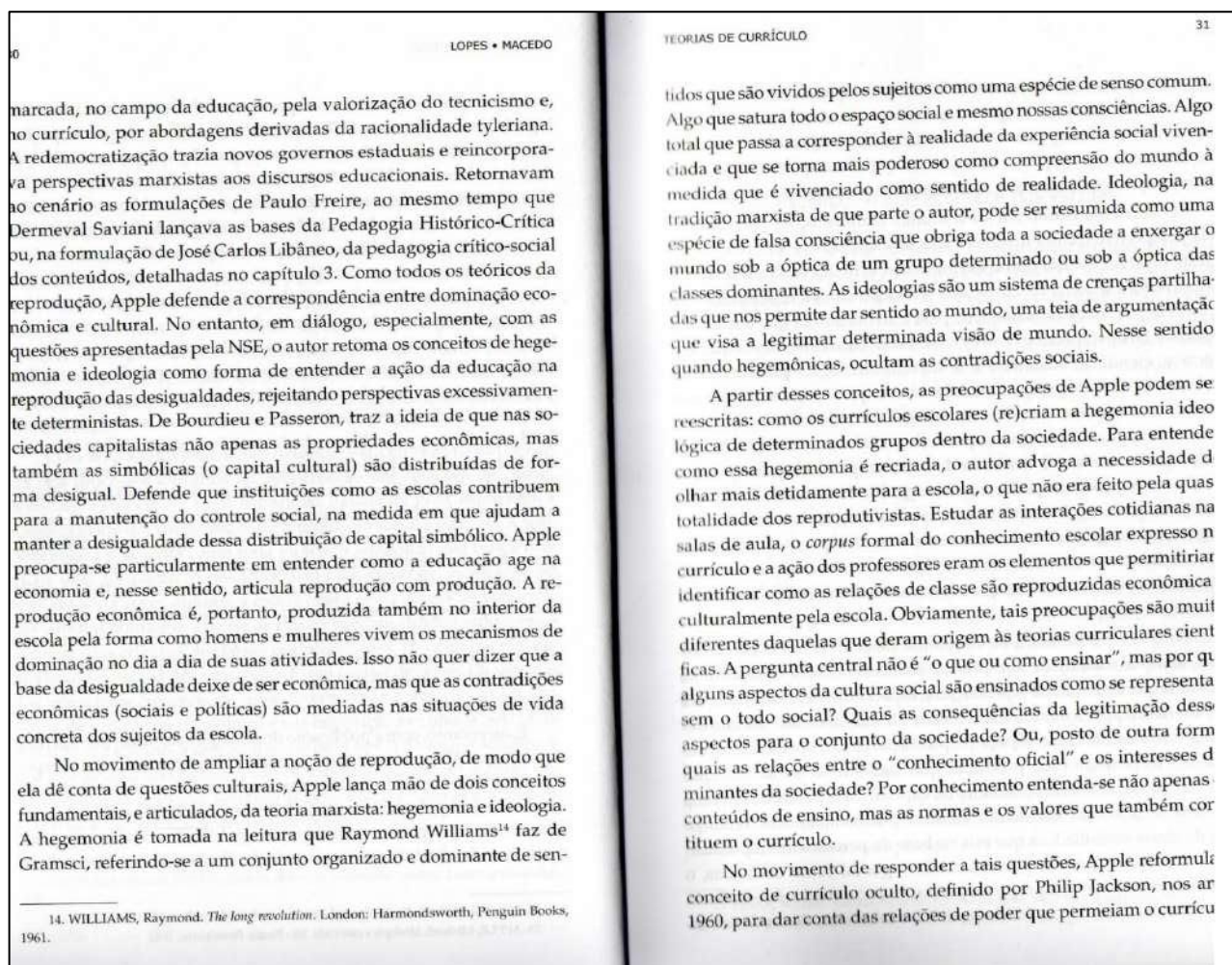
Fonte: Lopes e Macedo (2011)

## ANEXO 33– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141

<p>28</p> <p style="text-align: right;">LOPES • MACEDO</p> <p>buscando explicitar a forma como o sistema escolar atua para garantir a diferenciação social e denunciando a falsa propaganda da escola enquanto espaço que garante oportunidades a todos. Por sua vez, o trabalho de Bowles e Gintis<sup>10</sup> (<i>Escolarização na América capitalista</i>, 1976) trabalha a função reprodutora da escola, chamando a atenção para a materialidade da ideologia, já presente, como advertência, nos escritos de Althusser. Os autores estabelecem uma correspondência entre a estrutura social e a estrutura de produção, identificando como as diferentes divisões e hierarquizações necessárias à participação controlada do trabalhador no mercado são construídas a partir da organização das experiências escolares, numa correspondência bastante direta. Apesar de consistentes, ambas as análises têm forte caráter determinista e não se detêm na análise mais aprofundada da escola e do currículo.</p> <p>Com uma abordagem menos determinista, centrada na importância dos processos culturais na perpetuação das relações de classe, Bourdieu e Passeron,<sup>11</sup> em <i>A reprodução</i>, datada de 1970, explicitam a complexidade dos mecanismos de reprodução social e cultural. A ação pedagógica é descrita como uma violência simbólica que busca produzir uma formação durável (<i>habitus</i>) com efeito de inculcação ou reprodução. Para os autores, a escola opera com códigos de transmissão cultural familiares apenas às classes médias, dificultando a escolarização das crianças de classes populares, mas, principalmente, naturalizando essa cultura e escondendo seu caráter de classe. Os sistemas dos arbitrários culturais de uma determinada formação social são, assim, definidos como legítimos e sua imposição é ocultada pela ideologia. Nesse sentido, a reprodução cultural opera de forma semelhante à reprodução econômica: o capital cultural das classes médias, desigualmente distribuído, favorece aqueles que o possuem e, com isso, perpetua a desigualdade dessa distribuição.</p> <p><small>10. BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. <i>Schooling in capitalist America</i>. Londres: Routledge, 1976.</small></p> <p><small>11. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. <i>A reprodução</i>. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1973.</small></p>	<p>TEORIAS DE CURRÍCULO</p> <p>29</p> <p>Na trajetória das críticas ao papel reprodutivo da escola, a sociologia britânica dos anos 1970 explicita um conjunto de preocupações que se direcionam mais fortemente para questões que podemos chamar de curriculares. Em 1971, o livro <i>Conhecimento e controle: novas direções para a Sociologia da Educação</i>, organizado por Michael Young,<sup>12</sup> lança as bases do movimento chamado Nova Sociologia da Educação (NSE). Para entender como a diferenciação social é produzida por intermédio do currículo, os autores da NSE propõem questões sobre a seleção e a organização do conhecimento escolar. Diferentemente das perspectivas técnicas, tais questões buscam entender os interesses envolvidos em tais processos, compreendendo que a escola contribui para a legitimação de determinados conhecimentos e, mais especificamente, dos grupos que os detêm. A elaboração curricular passa a ser pensada como um processo social, preso a determinações de uma sociedade estratificada em classes, uma diferenciação social reproduzida por intermédio do currículo. Ao invés de método, o currículo torna-se um espaço de reprodução simbólica e/ou material. Surgem na agenda dos estudos curriculares questões como: por que esses e não outros conhecimentos estão nos currículos; quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas com essa presença e que outras são deslegitimadas por aí não estarem. Abre-se uma nova tradição nesses estudos, qual seja, a de entender que o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização. No capítulo 3, abordaremos mais detidamente a relação entre conhecimento e currículo.</p> <p>É, no entanto, com a publicação de <i>Ideologia e currículo</i>, por Michael Apple<sup>13</sup> em 1979, que as análises reprodutivistas passam a tratar especificamente do currículo com enorme popularidade na área. No Brasil, o trabalho de Apple ganha notoriedade nos anos 1980, tendo sido seus livros traduzidos poucos anos depois de publicados. Vivíamos, então, o processo de abertura política depois de 15 anos de ditadura militar,</p> <p><small>12. YOUNG, Michael. <i>Knowledge and control</i>. London: Macmillan, 1971.</small></p> <p><small>13. APPLE, Michael. <i>Ideologia e currículo</i>. São Paulo: Brasiliense, 1982.</small></p>
--	--

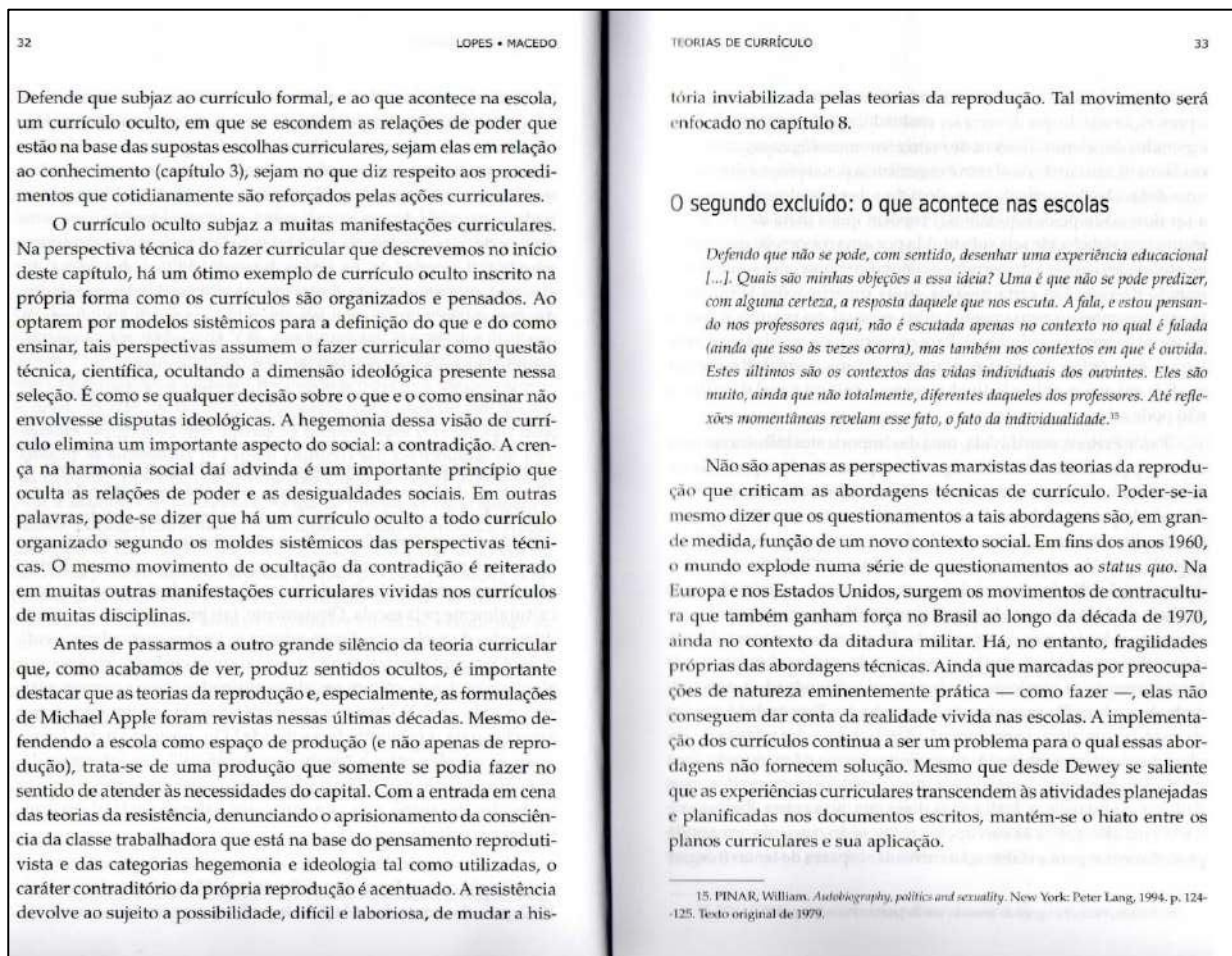
Fonte: Lopes e Macedo (2011)

## ANEXO 34– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141



Fonte: Lopes e Macedo (2011)

## ANEXO 35– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141



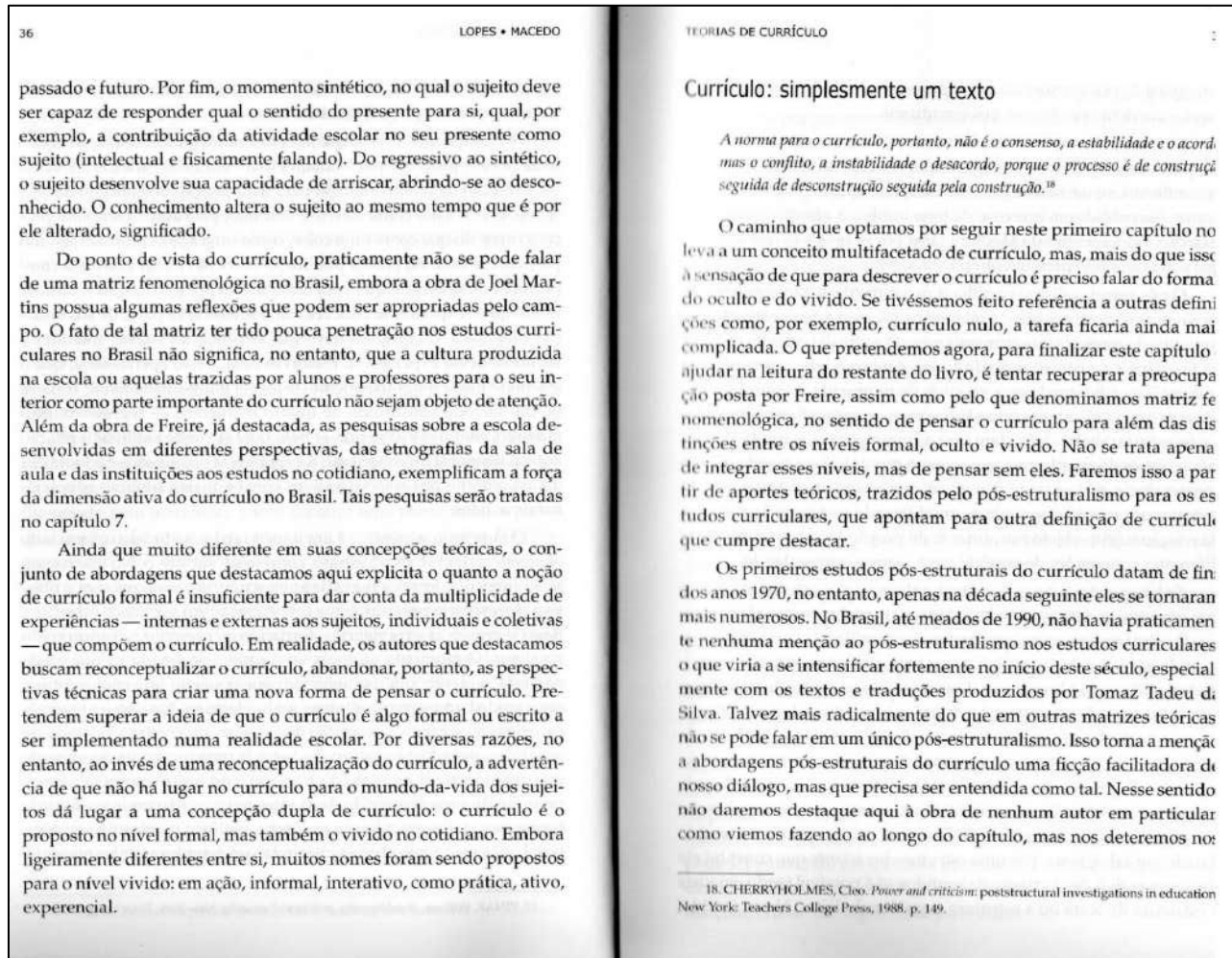
Fonte: Lopes e Macedo (2011)

## ANEXO 36– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141

<p>34</p> <p style="text-align: right;">LOPES • MACEDO</p> <p>Crescem, assim, as críticas ao conceito restrito de currículo como a prescrição seja do que deveria ser ensinado, seja de comportamentos esperados dos alunos. Teóricos de matriz fenomenológica argumentam em favor de um currículo aberto à experiência dos sujeitos e defendem uma definição de currículo para além do saber socialmente prescrito a ser dominado pelos estudantes. Propõem que a ideia de um documento preestabelecido seja substituída por uma concepção que englobe atividades capazes de permitir ao aluno compreender seu próprio mundo-da-vida. Em certa medida, essas preocupações também se fazem presentes no pensamento crítico, no qual, no entanto, a ênfase no social despreza o individual. Para os teóricos de matriz fenomenológica, essa ênfase torna o pensamento crítico desmobilizante, na medida em que enreda o indivíduo numa estrutura social da qual ele não pode sair.</p> <p>Paulo Freire é, sem dúvida, uma das importantes influências para as concepções de currículo focadas na compreensão do mundo-da-vida dos indivíduos que convivem no espaço da escola. Ainda que influenciado pelo marxismo, Freire constrói uma teoria eclética para a qual muito colaboram a fenomenologia e o existencialismo. Na <i>Pedagogia do oprimido</i>, seu principal livro, datado de 1970, Freire<sup>16</sup> parte da contraposição clássica do marxismo entre opressores e oprimidos para analisar a educação como bancária e antidialógica em raciocínio que o aproxima dos teóricos da reprodução. Propõe uma pedagogia baseada no diálogo e, nesse sentido, vai além da análise das formas de funcionamento da ideologia e da hegemonia, defendendo a possibilidade de a educação se contrapor à reprodução. Para tanto, é preciso repensá-la para além da transmissão hierárquica e organizada de conhecimentos: como interação entre sujeitos que se dá no mundo. Essa interação começa na própria decisão dos conteúdos em torno dos quais o diálogo se estabelece. Poder-se-ia dizer que, nessa obra, Freire apresenta uma alternativa às concepções técnicas do currículo, propondo procedimentos para a elaboração curricular capazes de tentar integrar</p> <p>16. FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia do oprimido</i>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.</p>	<p>TEORIAS DE CURRÍCULO</p> <p style="text-align: right;">35</p> <p>o mundo-da-vida dos sujeitos às decisões curriculares. No capítulo 2, abordaremos tais procedimentos.</p> <p>No campo da teoria curricular em âmbito internacional, o conceito de <i>currere</i>, proposto por William Pinar<sup>17</sup> em 1975, é a mais relevante contribuição da fenomenologia para a ampliação do conceito de currículo. O currículo como <i>currere</i> é definido, pelo autor, como um processo mais do que como uma coisa, como uma ação, como um sentido particular e uma esperança pública. O currículo é uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo. Considerando que a experiência educacional dos sujeitos é parte de sua situação biográfica, o currículo deve proporcionar ao sujeito entender a natureza dessa experiência. É através dela, e não apenas dela, que o sujeito se move biograficamente de forma multidimensional. Trata-se de um método constituído de quatro momentos — regressivo, progressivo, analítico e sintético — pelo qual se busca explorar a relação entre o temporal e o conceitual. A experiência dos sujeitos é a fonte dos dados, gerados por associação livre, com os quais a situação educacional deve lidar.</p> <p>O momento regressivo é um retorno ao passado, não um passado concreto ou literal, mas abstrato, conceitual, subjetivo. No que respeita ao currículo, implica regredir às experiências escolares com o objetivo de reviver o passado sem a preocupação em ser lógico ou crítico. Basta escrever as experiências, tornando-as presentes e conceptualizando-as. O momento progressivo é aquele destinado ao que ainda não está presente, um momento em que o sujeito lida com o futuro, associando livremente seus interesses intelectuais. No terceiro momento, o analítico, é feita a descrição do presente que inclui a resposta do sujeito ao passado e ao futuro. Trata-se de uma fotografia do presente que, juntamente com a foto do passado e do futuro, permite a interpretação do presente vivido. Essa interpretação não pode ser feita de forma racional, seguindo um esquema analítico hierárquico ou temporal, mas visa a perceber as inter-relações complexas entre presente,</p> <p>17. PINAR, William. <i>Autobiography, politics and sexuality</i>. New York: Peter Lang, 1994.</p>
---	--

Fonte: Lopes e Macedo (2011)

## ANEXO 37– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141



Fonte: Lopes e Macedo (2011)

## ANEXO 38– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141

38

LOPES • MACEDO

princípios do pós-estruturalismo capazes de nos ajudar a reapresentar o que é currículo em termos pós-estruturais.

Embora por vezes confundido com pós-modernidade, o pós-estruturalismo engloba autores que dialogam especialmente com o estruturalismo, assumindo alguns de seus pressupostos e questionando outros. Na medida em que esse diálogo implica o questionamento de aspectos fundamentais da Modernidade, por vezes ele se aproxima do que é denominado pensamento pós-moderno.

O pós-estruturalismo partilha com o estruturalismo uma série de pressupostos, dentre os quais o mais relevante para a desconstrução dos conceitos de currículo que apresentamos até agora diz respeito ao lugar da linguagem na constituição do social. Ambos adotam uma postura antirrealista, advogando que, ao invés de representar o mundo, a linguagem o constrói. Invertendo a lógica representacional, estruturalistas e pós-estruturalistas defendem que a linguagem cria aquilo de que fala ao invés de simplesmente nomear o que existe no mundo. Como consequência, não se pode pensar em conhecimento sobre o mundo nem em um sujeito que conhece, modificando-se a própria natureza da relação sujeito-objeto estruturante do projeto Moderno, central nas diferentes concepções de currículo que viemos apresentando.

Se há aproximações entre estruturalismo e pós-estruturalismo no que concerne às críticas à Modernidade, há também muitos afastamentos. O estruturalismo tem uma pretensão científica de se constituir em método para as ciências sociais e isso impacta fortemente sua capacidade de lidar com a linguagem. Desenvolvido por autores como Saussure, no campo da linguística, Lévi-Strauss, na antropologia ou Piaget, na psicologia da educação, o estruturalismo advoga a existência de uma estrutura ou sistema ou conjunto de relações que subjaz aos fenômenos. É por isso que dizemos que a realidade é constituída pela linguagem, entendida, em sentido amplo, como um sistema abstrato de relações diferenciais entre as suas várias partes. Qualquer sentido é dado por tal sistema, por uma estrutura invariante que constitui ela mesma a realidade. A criação de sentidos só é possível tendo em vista a estrutura do texto ou a estrutura cognitiva do leitor. Nesse sentido,

TEORIAS DE CURRÍCULO

39

o estruturalismo elimina o sujeito como até então postulava a Modernidade, seja porque os sentidos estão na estrutura, seja porque a própria "consciência humana" é também ela produzida por estruturas invariantes. Entender o mundo passa a ser entender as estruturas que o constituem, o que pode ser feito por intermédio da análise estrutural da linguagem (da estrutura cognitiva, dos sistemas de parentesco). Essa é uma análise que privilegia o sincrônico (termos localizados em uma situação, sem história), sem atenção ao diacrônico (sucessão dos termos ao longo do tempo).

Contrapondo-se ao estruturalismo, o pós-estruturalismo critica o fato de ele não perceber que a própria ideia de estrutura estaria ela mesma marcada pela linguagem. Nesse sentido, ela não pode ser entendida como realidade, como o fundamento que subjaz aos fenômenos, sob pena de retomar a ingenuidade criticada nas posturas realistas. Além disso, o estruturalismo deixaria de levar em conta a construção sócio-histórica das estruturas, ao negligenciar o diacrônico, e teria dificuldade de entender a passagem de um sistema de relações (estrutura) a outro. A estrutura invariável, no tempo e através dele, funcionaria, portanto, como uma natureza imutável do mundo, algo que poderia ser comparado à ideia de natureza humana.

O abandono proposto pelo pós-estruturalismo da noção de estrutura obriga a releitura da linguagem. Para o estruturalismo, a linguagem é um sistema de signos, compostos por significante (som ou palavra) e significado (seu conceito) que guardam, entre si, uma relação arbitrária. Na medida em que a linguagem não representa a realidade, qualquer significado pode ser atribuído a um significante e isso é um processo cultural. O que nos permite atribuir um significado a um significante é a sua diferença em relação a outros significantes que constituem o sistema linguístico. Assim, o termo aluno não tem correspondência necessária com algo que existe na realidade; a ideia de que ele está associado a um dado conteúdo seria uma ilusão. Aluno só pode ser entendido em relação a professor ou à aluna ou à pessoa não escolarizada, ou seja, em relação a sua diferença. Em cada uma dessas relações, cria-se um significado para aluno.

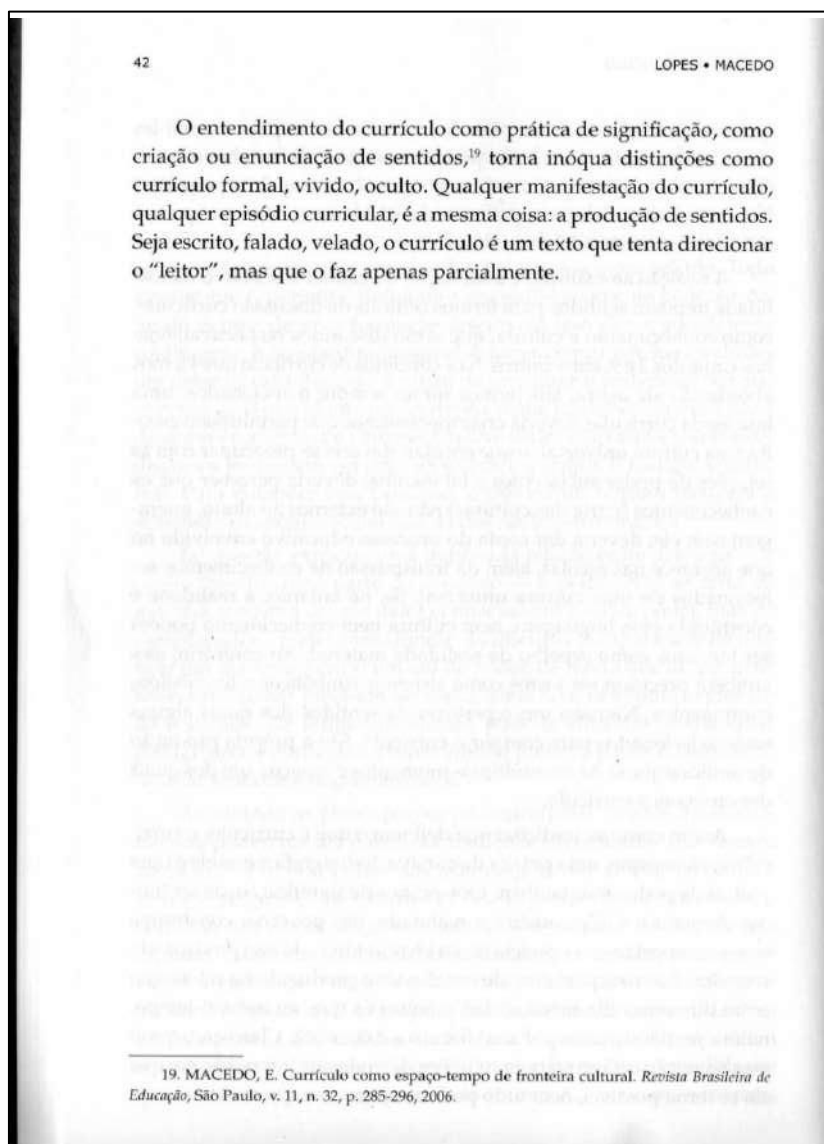
Fonte: Lopes e Macedo (2011)

## ANEXO 39– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141

<p>40</p> <p style="text-align: right;">LOPES • MACEDO</p> <p>Com a crítica à estrutura, o pós-estruturalismo é obrigado a desconectar totalmente a ideia de significado do significante. Não há relações estruturais entre dois significantes, não há relações diferenciais fixas entre eles e, portanto, não há significados a eles associados. Cada significante remete a outro significante, indefinidamente, sendo impossível determinar-lhe um significado; este é sempre adiado. Todo significante é, portanto, flutuante e seu sentido somente pode ser definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente. A questão fundamental se torna: como e em que condições um determinado discurso é capaz de constituir a realidade? No que se refere ao termo aluno, por exemplo, o que interessa é como a ideia de aluno é construída na interseção entre vários discursos e como esses discursos se inserem em uma sociedade específica. É isso que o torna real. Para entender esse processo, o pós-estruturalismo recupera a dimensão diacrônica eliminada da discussão estruturalista.</p> <p>Tal questão explicita uma imbricada relação entre discurso — e conhecimento como parte do discurso — e poder. Não se trata da máxima moderna de que deter conhecimento confere poder, mas de compreender o poder como função do discurso. A capacidade de unificar um discurso é em si um ato de poder, de modo que as metanarrativas modernas precisam ser vistas como tal e não como expressão da realidade. De forma semelhante, pode-se entender os discursos pedagógicos e curriculares como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los.</p> <p>Assumindo as preocupações pós-estruturais, muitos questionamentos poderiam ser postos às tradições curriculares que viemos abordando. Por ora, vamos nos fixar naquilo que se vincula centralmente à pergunta <i>o que é currículo?</i> Numa perspectiva antirrealista, o currículo não é coisa alguma. Como já se anunciava ao longo deste capítulo, cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constituiu o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio. Tais tradições não captam, de diferentes maneiras, um sentido para o termo. Elas o constroem, criam um sentido sobre o ser do currículo. São um ato de poder, na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito. Aceitar, como o fizemos,</p>	<p style="text-align: right;">TEORIAS DE CURRÍCULO</p> <p style="text-align: right;">41</p> <p>que essas tradições definem o ser do currículo não implica assumi-las como metanarrativas ou como produtoras da verdade sobre o currículo. Ao contrário, a postura pós-estrutural nos impele a perguntar como esses discursos se impuseram e a vê-los como algo que pode e deve ser desconstruído.</p> <p>A rejeição ao realismo e a aceitação do caráter discursivo da realidade impõem sentidos para termos centrais da discussão curricular, como conhecimento e cultura, que serão discutidos respectivamente nos capítulos 3 e 9, entre outros. Nos conceitos de currículo que viemos abordando até agora, tais termos foram sempre mencionados: uma boa teoria curricular deveria criar mecanismos que permitissem escolher, na cultura universal, o que ensinar; deveria se preocupar com as relações de poder subjacentes a tal escolha; deveria perceber que os conhecimentos (parte das culturas) não são externos ao aluno, interagem com ele; deveria dar conta do processo educativo envolvido no que acontece nas escolas, além da transmissão de conhecimentos selecionados de uma cultura universal. Se, no entanto, a realidade é constituída pela linguagem, nem cultura nem conhecimento podem ser tomados como espelho da realidade material. Ao contrário, eles também precisam ser vistos como sistemas simbólicos e linguísticos contingentes. Não são um repertório de sentidos dos quais alguns serão selecionados para compor o currículo. São a própria produção de sentidos que se dá em múltiplos momentos e espaços, um dos quais denominamos currículo.</p> <p>Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, com essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito.</p>
--	--

Fonte: Lopes e Macedo (2011)

## ANEXO 40– TEXTO INDICADO NA AULA 02 DA DISCIPLINA QUI141



Fonte: Lopes e Macedo (2011)

## ANEXO 41– PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O desenvolvimento do pensamento científico pelos estudantes do Ensino Médio do Colégio de Aplicação João XXIII por meio do currículo de Química reestruturado.

**Pesquisador:** PRISCILLA LUCIA CERQUEIRA DE ARAGÃO

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 47504221.0.0000.5147

**Instituição Proponente:** Departamento de Química

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.950.214

#### Apresentação do Projeto:

O projeto "O desenvolvimento do pensamento científico pelos estudantes do Ensino Médio do Colégio de Aplicação João XXIII por meio do currículo de Química reestruturado" apresenta o seguinte resumo, retirado do arquivo Informações Básicas da Pesquisa: "O currículo e sua implementação têm condicionado nossas práticas de educação. Portanto, ele é um componente formador da realidade do sistema de educação no qual vivemos; poderíamos dizer que o currículo dá forma à educação. Contudo, as práticas dominantes em determinado momento também condicionam o currículo, ou seja, ele é simultaneamente instituído por meio da realização das práticas. Dadas a suma importância do currículo, tanto na teoria quanto na prática da educação, qualquer política, estratégia ou programa para mudança, reforma ou melhoria da educação implica a revisão do currículo. Neste sentido, o objetivo desta pesquisa é analisar o currículo de Química atual do Colégio de Aplicação João XXIII (CAp. João XXIII) e propor mudanças necessárias que atendam a BNCC e as demandas locais da instituição escolar e identificar as contribuições do currículo de Química reestruturado para a construção do pensamento científico por parte dos estudantes do Ensino Médio do CAp. João XXIII. Para isso, será realizada uma pesquisa qualitativa que pode ser dividida em sete etapas. Na primeira etapa, será realizada uma pesquisa documental, dos seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL 2013) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL,

**Endereço:** JOSE LOURENCO KELMER S/N  
**Bairro:** SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900  
**UF:** MG **Município:** JUIZ DE FORA  
**Telefone:** (32)2102-3788 **Fax:** (32)1102-3788 **E-mail:** cep.propesq@ufjf.edu.br

## ANEXO 42– PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



Continuação do Parecer: 4.950.214

2018). Na segunda etapa, realizaremos o estudo do currículo de Química e do Projeto Político Pedagógico do CAP. João XXIII, que estejam em vigência, nesta também utilizaremos a pesquisa documental. Na terceira etapa trataremos das entrevistas semiestruturadas com professores de Química do CAP. João XXIII, para identificarmos suas concepções a respeito de ensino, aprendizagem, currículo, importância dos conteúdos químicos para os estudantes e como planejam suas aulas. Na quarta etapa, será aplicado um questionário aos estudantes, para identificarmos suas concepções a respeito do ensino, aprendizagem, o currículo e importância dos conteúdos de Química. Na quinta etapa acompanharemos as aulas de Química de forma remota, via plataforma utilizada pela instituição. Para posteriormente, na sexta etapa construir um currículo de Química, com base nos resultados obtidos nas etapas anteriores. E na sétima etapa, após identificarmos as concepções dos professores sobre o ensino, a aprendizagem e o currículo de Química, elaborarmos e aplicarmos um material e/ou estratégia didática que possam ser desenvolvidos durante as aulas, de modo que auxilie o professor em seu processo de ensino, e que se voltem para o desenvolvimento do pensamento científico dos estudantes do Ensino Médio, de acordo com o currículo de Química reestruturado. Esse material e/ou estratégias didáticas serão disponibilizados em um meio digital, que seja de fácil acesso (blog, redes sociais, etc) aos docentes, não só do CAP. João XXIII como de outras instituições de ensino básico, de modo que possam utilizá-lo em suas aulas."

### Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos do projeto proposto, retirado do arquivo Informações Básicas da Pesquisa, são: Objetivo primário: "Analisar o currículo de Química atual do Colégio de Aplicação João XXIII (CAP. João XXIII) e propor mudanças necessárias que atendam a BNCC e as demandas locais da instituição escolar. Identificar as contribuições do currículo de Química reestruturado para a construção do pensamento científico por parte dos estudantes do Ensino Médio do CAP. João XXIII." Objetivo secundário: "Estudar as Diretrizes Curriculares Nacional e a Base Nacional Comum Curricular. Investigar como se dá os planejamentos das aulas de Química, pelos professores do CAP. João XXIII, de modo que possam contribuir para o desenvolvimento do pensamento científico. Identificar em que momentos/atividades das aulas de Química, há contribuições para o desenvolvimento do pensamento científico. Investigar quais conteúdos químicos devem ser selecionados para compor o currículo de Química reestruturado do CAP. João XXIII, de modo a

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N  
 Bairro: SAO PEDRO CEP: 36.036-900  
 UF:MG Município: JUIZ DE FORA  
 Telefone: (32)2102-3788 Fax: (32)1102-3788 E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

## ANEXO 43– PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



Continuação do Parecer: 4.950.214

atender a Base Nacional Comum Curricular, as demandas dos professores do departamento de Ciências da Natureza, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o contexto em que estão inseridos os estudantes do Ensino Médio. Elaborar um material e/ou estratégias didáticas que possam ser utilizadas nas aulas de Química, e que estejam voltadas para o desenvolvimento do pensamento científico dos estudantes do Ensino Médio do CAP. João XXIII, que irão ao encontro do currículo reestruturado. Avaliar o desenvolvimento do pensamento científico por meio de atividades que serão planejadas em parceria com os professores de Química da instituição escolar.”

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os Riscos, caracterizados como mínimos, e as ações para minimizá-los, são apresentados no projeto, como se segue: "Os riscos envolvidos na pesquisa são mínimos para os participantes, restritos à algum desconforto durante a concessão da entrevista ou do preenchimento do questionário, bem como sua possível identificação. Como forma de minimizar os riscos, serão tomados cuidados para preservar o anonimato dos participantes, seguindo as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12 de 2012, itens III e V."

Os benefícios apresentados no projeto, por sua vez, são: "Como contribuições aos estudantes, professores e comunidade escolar, acredita-se que o trabalho oferecerá melhorias no processo de ensino e aprendizagem da Química, de modo a propiciar aos estudantes o desenvolvimento do pensamento científico. Minimizando problemas de continuidade na aprendizagem dos saberes químicos no decorrer do período escolar. Além do alinhamento e aproximação do conhecimento químico com a vida cotidiana, de modo a permitir que os conhecimentos adquiridos e construídos pelos indivíduos participantes e beneficiários do Currículo de Química reestruturado sejam aplicáveis a variados contextos da vida dos estudantes, a fim de auxiliar na solução de questões demandadas pela sociedade atual e pelo próprio cotidiano. Formando assim, cidadãos reflexivos e críticos a realidade que os cerca sendo capazes de mobilizar os conhecimentos adquiridos em quaisquer situações que lhes forem necessários de modo a serem pessoas socialmente ativas. Outro benefício que o currículo reestruturado também pode oferecer a sociedade de modo geral ao promover a socialização científica e cultural é a promoção do respeito à diversidade e ao meio ambiente. Tendo assim, uma função formativa, educativa, social e cultural de como viver, compreender, utilizar e conservar o meio ambiente e as relações humanas nele existentes como por exemplo o aprendizado e a preservação oriundo dos saberes das comunidades tradicionais até as novas tecnologias. O Currículo escolar reestruturado, contribuirá para a transformação e oportunização da realidade social, cultural econômica e política dos estudantes, do conhecimento científico, das práxis pedagógicas e da vida escolar de todos que

**Endereço:** JOSE LOURENCO KELMER S/N  
**Bairro:** SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900  
**UF:**MG **Município:** JUIZ DE FORA  
**Telefone:** (32)2102-3788 **Fax:** (32)1102-3788 **E-mail:** cep.propesq@ufjf.edu.br

## ANEXO 44– PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



Continuação do Parecer: 4.950.214

chegam a escola em busca de conhecimentos significativos. Nesse sentido, a reestruturação do Currículo de Química do Cap. João XXIII, tem por pilares “conhecimento-consciência-diálogo” de forma a vir a facilitar a prática, a reflexão sobre os conteúdos e as metodologias do ensino e aprendizagem da Química e as relações sociais e humanas envolvidas não só no processo de ensino e aprendizagem durante a formação escolar como o convívio social entre os seres. De modo, a promover a criticidade e a qualidade em relação aos saberes ensinados, tornando-os mais humanizados e progressistas no sentido de contribuir com as mudanças sociais e educacionais, necessárias para formação de cidadãos reflexivos, críticos e autônomos (SCOCUGLIA, 2005)”

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto está bem estruturado, delineado e fundamentado, sustenta os objetivos do estudo em sua metodologia de forma clara e objetiva, e se apresenta em consonância com os princípios éticos norteadores da ética na pesquisa científica envolvendo seres humanos elencados na resolução 466/12 do CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

No que se refere ao protocolo de pesquisa, o pesquisador apresentou termo de declaração de concordância e de infraestrutura e folha de rosto preenchidos, porém não assinados, devido, segundo a pesquisadora, à pandemia e o isolamento social que enfrentamos no momento. Entretanto, ela se comprometeu, por meio de declaração de punho que apresentará tais documentos assinados, tão logo a situação estiver normalizada. Quanto ao TCLE, TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO, o termo está bem escrito e detalhado apresentando campo para assinatura digital e informa que o pesquisador reterá a cópia do termo assinado e outra ficará com o participante, seguindo o que dispõe a Resolução CNS 466 de 2012, itens: IV letra b; IV.3 letras a, b, d, e, f, g e h; IV. 5 letra d e XI.2 letra f. Além disso, os riscos da pesquisa são informados e como eles serão minimizados.

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após sanadas todas as pendências, o projeto está aprovado. Diante do exposto, o projeto está aprovado, pois está de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecido na Res. 466/12 CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS. Data prevista para o término da pesquisa: janeiro de 2024.

### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e com a Norma Operacional Nº001/2013 CNS, manifesta-se pela

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N  
 Bairro: SAO PEDRO CEP: 36.036-900  
 UF:MG Município: JUIZ DE FORA  
 Telefone: (32)2102-3788 Fax: (32)1102-3788 E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

## ANEXO 45– PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



Continuação do Parecer: 4.950.214

APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. Vale lembrar ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1739919.pdf	26/07/2021 14:38:43		Aceito
Outros	QUESTIONARIO_ESTUDANTES.pdf	26/07/2021 14:33:27 26/07/2021 14:28:58	PRISCILLA LUCIA CERQUEIRA DE ARAGÃO	Aceito
Outros	TERMO_SIGILO_CONFIABILIDADE.pdf	26/07/2021 14:28:10 26/07/2021	PRISCILLA LUCIA CERQUEIRA DE ARAGÃO	Aceito
Outros	TERMO_DE_RESPONSABILIDADE_E_COMPROMISSO002.pdf TCLE_RESPONSAVEIS.pdf	14:26:48	PRISCILLA LUCIA CERQUEIRA DE ARAGÃO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência			PRISCILLA LUCIA CERQUEIRA DE ARAGÃO PRISCILLA LUCIA CERQUEIRA DE ARAGÃO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES.pdf	26/07/2021 14:26:30	ARAGÃO PRISCILLA LUCIA CERQUEIRA DE ARAGÃO PRISCILLA LUCIA CERQUEIRA DE ARAGÃO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ASSENTIMENTO_MENOR_DE_IDADE.pdf	26/07/2021 14:23:44	CERQUEIRA DE ARAGÃO PRISCILLA LUCIA CERQUEIRA DE ARAGÃO	Aceito
Outros	ENTREVISTA_PROFESSORES.pdf	26/07/2021 14:22:42	ARAGÃO PRISCILLA LUCIA CERQUEIRA DE ARAGÃO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	26/07/2021 14:19:50 26/05/2021 11:16:35		Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf			Aceito

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N  
 Bairro: SAO PEDRO CEP: 36.036-900  
 UF:MG Município: JUIZ DE FORA  
 Telefone: (32)2102-3788 Fax: (32)1102-3788 E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

**ANEXO 46– PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

Continuação do Parecer: 4.950.214

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JUIZ DE FORA, 02 de Setembro de 2021

---

**Assinado por:**  
**Jubel Barreto**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** JOSE LOURENCO KELMER S/N  
**Bairro:** SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900  
**UF:**MG **Município:** JUIZ DE FORA  
**Telefone:** (32)2102-3788 **Fax:** (32)1102-3788 **E-mail:** cep.propesq@ufjf.edu.br