

# Produção de Políticas Curriculares em Goiás: análise do processo de elaboração de um referencial curricular oficial de química para o ensino médio

## Production of Curricular Public Policies in Goiás: analysis of the process of drafting an chemistry's official curricular referential for high school

### Resumo

Este trabalho tem como foco de investigação o contexto de produção da proposta curricular da disciplina de Química para o ensino médio no Estado de Goiás. A análise está fundamentada na abordagem do ciclo contínuo de políticas. Esta abordagem procura mostrar como textos/discursos são criados e recriados numa dinâmica marcada por recontextualizações e hibridismo. A análise centrada no contexto de produção permite verificar quais discursos foram privilegiados e quais finalidades sociais estão cumprindo. As categorias apresentadas neste artigo contêm: a) em relação às finalidades da proposta é destacado o objetivo de formação para a cidadania; e b) uma disputa entre um caráter orientador versus prescritivo é resolvida com a elaboração de um discurso híbrido. Finalmente são apresentadas considerações sobre o futuro da proposta.

**Palavras-chave:** Políticas Curriculares, Ensino Médio, Ensino de Química.

### Abstract

This work focuses on the context of the proposed curriculum elaboration of Chemistry's disciplines for high school in the State of Goiás. The analysis is based on the approach of the continuous cycle of public policies. This approach seeks to show how texts and discourses are created and re-created in a dynamic marked by 'hybridity' and re-contextualization. The analysis focused on these elaboration context allows the verification of which speeches were privileged and what social purposes they are fulfilling. The categories presented in this article contains: (a) about the purposes of the proposal, the citizenship formation as a goal is highlighted; and (b) a dispute between a guiding character versus a prescriptive character is resolved with the development of a hybrid speech. Finally considerations on the future of the proposal are presented.

**Key words:** Curricular Policies, High School, Teaching of Chemistry.

### Introdução

A problemática envolvendo e articulando políticas curriculares para o Ensino Médio e ensino de química/ciências é de elevada complexidade. Neste campo se delineiam problemas comuns à educação - em sentido amplo - juntamente àqueles mais específicos da educação em ciências. Após assumir e criticar as limitações nos dados existentes sobre Ensino Médio, Kuenzer (2010) apresenta dados alarmantes no tocante a esta etapa da Educação Básica, por exemplo, aumento da evasão, da repetência, aumento do tempo médio de conclusão bem como diminuição do percentual de matrículas após 2008. A autora nos provoca indagando se

com o novo PNE 2011-2020 seremos capazes de superar, numa referência à estagnação do período do PNE 2001-2010, a década perdida. Como faremos frente à dualidade estrutural invertida, à inclusão excludente (KUENZER, 2007, 2010) que marcam a relação entre educação e trabalho em nosso país?

Em relação ao ensino de química predominante no Brasil, temos caracterizações já bem descritas por pesquisas de nossa comunidade de educadores químicos (LEAL, 2010; MORTIMER; MACHADO; ROMANELLI, 2000; SANTOS; SCHNETZLER, 1997; SCHNETZLER, 2002, 2010). Embora venhamos avançando continuamente no campo da pesquisa, as inúmeras contribuições da pesquisa têm alcançado pouca inserção no cotidiano das escolas. A complexidade da educação não nos permite respostas simplistas. Os desafios são inúmeros, tanto para a pesquisa como para o trabalho no cotidiano escolar. Alguns são explicitados nas interrogações de Zanon e Maldaner (2010) como se segue:

Por que ou para quê é importante que todo cidadão aprenda /saiba Química? Como são mobilizados e usados fora da escola os conhecimentos aprendidos em aulas de Química? Qual a relevância de tais conhecimentos nos contextos de vida socioambientais? Como os professores percebem os significados dos aprendizados específicos de química? Como a escola e os professores lidam com a diversidade de estudantes presentes em uma mesma sala de aula? Tal diversidade é levada em conta na organização das interações nas aulas? O que fazer com o ensino tradicional ainda prevalente em contexto escolar? (ZANON; MALDANER, 2010, p. 105)

Tais questionamentos se constituem como autênticos desafios a todos que estamos política e epistemologicamente comprometidos na busca por construir um ensino de Química/Ciências mais útil/relevante do ponto de vista social (CHASSOT, 2000).

Neste trabalho focalizamos o contexto de produção/definição do texto oficial da proposta curricular de Química para o Ensino Médio em Goiás. Esta proposta está inserida no contexto de “implementação” de um projeto da Secretaria de Educação denominado Programa de Ressignificação do Ensino Médio (MOREIRA, 2009). O documento final da proposta tem a contribuição do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências - NUPEC/UFG<sup>1</sup> que por seu histórico de contribuições ao ensino de ciências, e de sua intervenção crítica no modo como esta proposta vinha sendo desenvolvida, foi convidado a participar de sua re-elaboração.

Estabelecemos como objetivo geral do nosso trabalho levantar e responder questões sobre o processo de produção desta proposta de modo que possamos “esclarecer e identificar os discursos que são apropriados e hibridizados na elaboração dessas políticas, bem como suas finalidades” (ABREU; LOPES, 2008, p. 42). Importa evidenciar que buscamos, sim, formular respostas e que as entendemos como provisórias, porque histórico e socialmente situadas. Nosso entendimento é que dizer que não oferecemos, de algum modo, respostas é – utilizando um exemplo de Wittgenstein – o mesmo que dizer de uma rua que não tem fim porque sempre se pode construir uma casa a mais.

## **Investigando políticas de currículo**

Compreendemos que a metodologia não se restringe a um conjunto de técnicas de coleta e tratamento de dados (GAMBOA, 2008). E que, mesmo que não seja explicitado, há sempre fundamentações teóricas sustentando os critérios de escolha destinados à construção

---

<sup>1</sup> Mais informações sobre o NUPEC/UFG em Echeverría e Soares (2007) citado nas referências.

dos dados. Nesse sentido o trabalho de elaborar uma metodologia é por nós entendido como processo de construção de um enfoque teórico-metodológico.

Reconhecemos que as políticas educacionais em geral e as políticas de currículo em particular podem ser estudadas utilizando-se diferentes perspectivas, referenciais e abordagens. Portanto salientamos que em nossa análise, como pressuposto, as produções de políticas curriculares são entendidas

como construções sócio-históricas vinculadas a interesses e finalidades sociais predominantes, bem como um processo amplo constituído por discursos, valores e intenções de vários sujeitos nos múltiplos espaços a que pertencem no contexto social e educacional. Não são, portanto, produções exclusivas do campo internacional, político ou econômico, nem documentadas apenas pela legislação ou definidas por ações governamentais (ABREU; LOPES, 2008, p. 42)

Desse modo ressaltamos as políticas de currículo como a resultando de interconexões entre proposta e prática. Essas relações decorrem de um complexo processo nos quais os sujeitos influenciam e são influenciados pelos discursos em circulação, o que gera uma interdependência delicada (ABREU, 2010, p. 26)

No presente trabalho de investigação lançamos mão da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball conjuntamente aos processos de recontextualização por hibridismo (LOPES, 2004, 2005a, 2005b, 2006, 2008) como modelo teórico-metodológico para a análise dos discursos que foram privilegiados pela equipe responsável pela elaboração do referencial curricular de química do Estado de Goiás. Apoiados por estes autores consideramos qualquer momento do desenvolvimento da política curricular um processo complexo a perpassar e ser perpassado por múltiplos contextos em que inevitavelmente estão em jogo diferentes demandas de diferentes sujeitos, individuais ou coletivos, que disputam espaços para instituir suas perspectivas a respeito das finalidades educacionais, das formas de conceber e organizar um currículo sintonizado com essas finalidades, bem como dos modos de interpretação das disciplinas escolares e concepções sobre o papel dos professores.

A abordagem do ciclo de políticas nos possibilita identificar três contextos, entendidos não como claramente delimitados ou fixos<sup>2</sup>, muito menos como delimitados espacialmente, mas “como espaços simbólicos de negociação e formação das políticas” (ABREU e LOPES, 2008, p. 45) e arenas de ação. São eles o contexto da influência, o contexto da produção e o contexto da prática. Nas palavras de Abreu (2010),

o contexto de influência é aquele no qual as definições e os diversos discursos são iniciados e/ou construídos. Nesse contexto, os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado, constituindo assim os discursos legitimados para aquele jogo político. O contexto da produção se caracteriza pela produção de textos políticos cujas definições foram selecionadas anteriormente. No entanto a política não se encerra na elaboração desses textos, ela se constrói e reconstrói nas diversas leituras que os textos sofrerão ao transitarem por outros contextos sociais. O contexto da prática é onde a política é reinterpretada e recriada podendo produzir efeitos e consequências que garantem mudanças na política inicial. Nessa lógica, o contexto da prática não pode ser visto como local de implementação das políticas definidas a priori (ABREU, 2010, p. 29).

---

<sup>2</sup> No trabalho de Busnardo e Lopes as autoras esclarecem esta posição em detalhes: “Todavia, consideramos importante esclarecer ainda que o termo contexto, neste ciclo, não se refere a um território definido, fixo. Esse é um modelo heurístico, no qual os contextos são simbólicos e devem ser determinados no escopo da política focalizada. Pode haver casos em que a análise da política nos mostre que, no próprio contexto micro – a escola –, seja possível delinear três contextos (influência, produção de textos e prática), em virtude do foco de investigação escolhido.” (BUSNARDO e LOPES, 2010, p. 90).

É importante afirmar que esses conceitos são distinções e não separações visto que não funcionam isoladamente, mas se inter-relacionam de maneira dinâmica, sem hierarquias ou sequencias pré-estabelecidas (ABREU, 2010).

Conforme Lopes (2004, 2005a, 2005b, 2006, 2008) Ball compreende as políticas constituídas simultaneamente como textos e discursos. Para Ball os textos são entendidos

como representações que são codificadas e decodificadas de forma complexa, sofrendo múltiplas influências, mais ou menos legítimas. Dentre as influências legitimadas, há disputas, compromissos, interpretações e reinterpretações na negociação pelo controle de sentidos e significados nas leituras a serem realizadas (LOPES, 2006, p. 38)

Reconhecemos que, nesse processo, os autores dos textos efetuam a tentativa de privilegiar determinadas interpretações, de estabelecer o que configura uma leitura “mais adequada” ou “mais coerente”. A despeito dessas tentativas de restringir as possibilidades de leitura e interpretação dos textos, estas não conseguem realizar plenamente tal intento, pois os múltiplos leitores farão diferenciadas interpretações baseadas em seus valores e concepções, seus compromissos, e pertencimento, a determinadas comunidades disciplinares (LOPES, 2005; ABREU; LOPES, 2008; ABREU, 2010). Tudo isso atravessado por relações de poder instituídas historicamente.

Ainda segundo Lopes (2004, 2005, 2006, 2008), os discursos são definidos como praticas que constituem os objetos dos quais falam e se associam ao que pode ser dito, a quem pode dizer, quando e com que autoridade. Mas isso não incorre em idealismo porque não se pode entender o discurso fora das relações materiais que o constitui em

Investigar discursos implica investigar as regras que norteiam as práticas. Ainda que um evento factual seja formalmente possível de ser distinguido dos sentidos que o configuram, que o explicam e que por eles são produzidos, o sentido de um dado evento é contingente à inclusão desse dado evento em um sistema de relações (LOPES, 2006, p. 38).

Os discursos são engendrados por conexões entre o lingüístico e o não lingüístico, entre o verbal e o extraverbal. Compreendemos que os discursos implicados na produção dessa política estão em circulação permanente por múltiplos contextos. Desse modo destacamos o fato do Estado não ser considerado o único produtor da política, restando às escolas e seus professores sua “implementação”. A abordagem do ciclo de políticas potencializa esforços em vista de superar uma perspectiva de separação entre proposta e prática. Mesmo que consideremos, a princípio, o contexto de produção dos textos da política mais próximo do contexto de influência é fundamental reconhecer e buscar identificar como, significados provenientes do contexto da prática, são incorporados aos textos oficiais. Esses não encerram uma interpretação unívoca e sim estão sujeitos a múltiplas leituras pelos inúmeros sujeitos leitores, que ao realizarem a leitura e reinterpretação desses textos acabam produzindo novos sentidos e significados para as políticas, atuando desse modo também na produção e não simplesmente na execução das políticas.

Isso, contudo, não significa assumir que podem ser feitas quaisquer leituras dos textos oficiais. Os textos/discursos no instante de sua definição são frutos de processos de negociação complexos envolvendo disputas entre distintas concepções, interesses, princípios e valores onde discursos são interpretados e reinterpretados, fragmentados e/ou mesclados entre si, potencializados, ou não; numa palavra – são recontextualizados por hibridismo (LOPES, 2005, p. 266-267). Hibridismo que se configura “pela ideia de mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas” (LOPES, 2006). Associar hibridismo à recontextualização

implica entender as políticas de currículo não apenas como políticas de seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento, mas como políticas culturais, que visam orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou alcançar uma transformação social almejada (LOPES, 2006).

Estar atento aos processos de recontextualização nos permite entender a dinâmica de sentidos e significados circulando por diversos contextos. A utilização da noção de hibridismo acentua o caráter plural e multifacetado da cultura nos permitindo compreender de forma detalhada aspectos das negociações complexas em jogo nas arenas políticas.

Em nosso trabalho está em foco a atuação da comunidade disciplinar de química no contexto da produção da política curricular em Goiás. Concordamos com Lopes (2004) a respeito do potencial da investigação específica desse contexto. Segundo a autora

pela análise do contexto de produção dos textos, é possível entender quais vozes são privilegiadas e que sentidos ganham destaque. Os textos híbridos formados precisam ser analisados, então, para que seja possível identificar que finalidades sociais estão cumprindo em determinado momento histórico e em determinado contexto social, político e econômico (LOPES, 2004, p. 196)

Para a realização desta análise foram gravadas cinco reuniões durante o processo de elaboração do documento, denominadas por nós reuniões de concepção. Cada uma dessas reuniões tem uma temática estruturante que define seu objetivo geral, a saber: R1) Configuração da proposta; R2) Currículo em discussão; R3) Competências em discussão; R4 e R5) Seleção e organização dos conteúdos. Todas elas foram filmadas e transcritas. Para identificação dos autores das falas analisadas criamos as seguintes legendas: as professoras formadoras são PF1, PF2, PF3, PF4; As professoras que atuam na Rede Estadual e também são alunas do Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da UFG (MECM/UFG) são: PREM1, PREM2; por fim PRE é professora da Rede Estadual.

A leitura dos dados nos permitiu criar cinco categorias de análise: 1) Finalidades do ensino de química; 2) Alcance da proposta; 3) Concepção de currículo; 4) Concepção de competências e 5) Critérios de seleção e organização dos conteúdos.

Considerando o espaço disponibilizado para este artigo apresentaremos a análise de duas das categorias criadas por/para nosso trabalho de investigação em curso. São elas: 1) Finalidades do ensino de química e 2) Alcance da proposta<sup>3</sup>.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **FINALIDADES DO ENSINO DE QUÍMICA**

Em uma época de centralidade crescente do conhecimento científico para o desenvolvimento econômico e social das nações poderia parecer desnecessário colocar em discussão as finalidades do ensino de química. Acontece que se não ocorre a ninguém questionar a necessidade de se ensinar ciências, não podemos dizer o mesmo quando se trata da discussão acerca de suas finalidades. A literatura especializada (ACEVEDO, 2004; MALDANER, 2000; MILLAR, 2003; REIS, 2006) demonstra haver diferentes configurações do ensino de ciências, decorrentes de diferentes concepções, associadas a segmentos sociais diversos, que concorrem por definir o que de fato se buscará realizar com o ensino das ciências.

A pergunta a respeito das finalidades do ensino de química, para o ensino médio entendido como etapa responsável pela garantia da formação geral de toda a população do

---

<sup>3</sup> Esta categoria engloba mais aspectos dos que os escolhidos para discussão neste trabalho.

país, pode receber diferentes respostas, compatíveis ou conflitantes, das quais podemos, apoiados na discussão feita por Acevedo-Díaz (2004) e Vázquez-Alonso (2005) destacar três: a) ciência propedêutica, sem dúvida a finalidade predominante atualmente, objetiva preparar os alunos para os exames de acesso ao ensino superior, defendida por muitos cientistas e professores; b) ciência para a cidadania em uma sociedade democrática, configura-se como a principal alternativa à atual crise (FOUREZ, 2003) do ensino de ciência, tem a intenção de preparar aos alunos para atuarem como cidadãos ativos e responsáveis, capazes de participar e intervir de maneira qualificada na resolução de problemas individuais e coletivos, em escala local ou planetária, amplamente defendida pelos pesquisadores das áreas de ensino de ciências e por parte do professorado; c) ciência funcional para trabalhar em empresas, em termos conceituais não é muito diferente das ciências propedêuticas, mas subordina os conceitos a meios para a aquisição de competências gerais consideradas adequadas ao mercado de trabalho, defendida principalmente pelo setor empresarial e por professores de áreas industriais e tecnológicas.

Na proposta em análise podemos notar um posicionamento claro no que diz respeito à finalidade escolhida. Escolha que é defendida como capaz de fundamentar a relevância do ensino do conhecimento de química aos alunos do ensino médio, como está expresso no turno abaixo:

**171<sup>4</sup> (R1); PF1** – “Se você me perguntar, eu quero ensinar química, porque eu acho que é importante ensinar química. Nós vamos dialogar “o que” e “como”, mas eu acho que se deveria ensinar química para se participar dessa sociedade que está aí, em que a ciência está inserida, mas com princípios éticos, com princípios de solidariedade, de trabalho colaborativo, no contexto de imaginar uma sociedade mais justa. É isso que eu quero! Então o que eu coloquei aí? Eu coloquei conteúdos, coloquei objetivos de que eu quero para formar que pessoa, eu coloquei questões éticas, morais, princípios... Isso que concretamente eu farei. Se eu quero ensinar química para uma iniciação numa sociedade de uma forma crítica, com capacidade de intervenção, de avaliação, de mudança e tal... Ai ta tudo que eu quero. Como que isso se chama? Como nós vamos chamar?”

O ensino de química tem, segundo a proposta, a finalidade de formar para a cidadania. Mas, como “*formar para a cidadania*”, principalmente após a publicação dos PCN tornou-se um discurso recorrente, pode ser utilizado como uma fórmula vazia. A fim de esclarecer o sentido que a formação para a cidadania receberá nesta proposta a autora esclarece “*se deveria ensinar química para se participar dessa sociedade que está aí, em que a ciência está inserida*” mas não se trata de uma participação qualquer mas axiologicamente direcionada “*com princípios éticos, com princípios de solidariedade, de trabalho colaborativo*”. Como o conhecimento científico pode ser utilizado, entre outras coisas, tanto para a dominação quanto para a emancipação, um horizonte utópico normativo é denotado “*no contexto de imaginar uma sociedade mais justa.*”. Há um claro descontentamento com as realidades sociais atuais, realidades contraditórias nas quais encontramos ilhas de riquezas envoltas por oceanos de miséria e pobreza, e que por não se tratarem de realidades naturais inelutáveis, e sim realidades historicamente construídas e por isso mesmo passíveis de modificação, podendo ser desconstruídas se intensificarmos a luta por “*uma iniciação numa sociedade de uma forma crítica, com capacidade de intervenção, de avaliação, de mudança*” da qual o ensino de nenhuma disciplina ou escola – não ignorando suas limitações – deveria se eximir.

## ALCANCE DA PROPOSTA

---

<sup>4</sup> Cada fala dos participantes na transcrição foi numerada e denominada turno.

Um documento oficial privilegia e defende determinados discursos sobre a educação, a escola, a atuação docente, o processo de ensino aprendizagem, etc. Entre esses discursos destacamos aqui aqueles que nos permitem perceber quais os limites e potencialidades da proposta foram considerados pelos próprios autores no processo de produção do texto e, por isso mesmo, o influenciaram de maneira marcante.

Um aspecto central neste processo pode ser descrito nos termos de uma oposição entre prescrição e orientação, entre uma proposta que se configura com um discurso prescritivo sobre a escola e os professores, contra outra que promove um discurso de orientação, de apoio e não de substituição do trabalho de reflexão curricular a ser desenvolvida pela escola. Essa problemática é contemplada explicitamente pela equipe, fato que podemos observar na sequência abaixo

**44 (R2) PF3** – Uma coisa que a gente falou na aula passada também é a questão do documento que é orientador ou prescritivo, né PF1? Tem toda uma diferença... Da questão do como chegar, né? E do como que vai ser passado isso pro professor? Porque muitas vezes é jogado, é passado de qualquer jeito “Há, é uma orientação? Ah, então tá! Guarda aí” e PUUF. A orientação não precisa seguir, não é obrigatório, então... Essa questão do ser obrigatório ou não, querendo ou não ela influencia demais no processo pedagógico dentro da escola, na questão do norte, na questão da orientação. Então assim, quando a Joana<sup>5</sup> falou aquele dia que é um documento orientador, mas de certa maneira ele tem características prescritivas. Ela falou.

**45 PF1** – Sim. Ela deu o exemplo, você lembra? Da matemática? E aí a gente concordou. Se eu vou fazer uma proposta para a matemática, por exemplo, que seja orientador, mas têm que saber as quatro operações. Eu vou dizer que tem que saber as quatro operações. Foi nesse sentido que ela falou. Porque tem conteúdos que são básicos, não é? E a gente concordou. O que você tá querendo dizer?

**46 PF3** – É essa questão assim: o PCN veio, é uma orientação, mas querendo ou não, não tem muita coisa palpável, ou seja, ele é muito vago. E a gente percebe, por exemplo, por que eu também estou trabalhando na licenciatura. A gente percebe a necessidade que eles têm de ter alguma coisa assim que realmente vá orientar o trabalho. Que fique tudo muito vago, muito “ah, então tá”... O quê que é isso, professor autônomo? Ele tem a sua autonomia. Então ele tem essa dificuldade de lidar com autonomia, com o que realmente ele pode. O quê que ele pode e o que ele não pode fazer? Por que que o professor hoje, ainda hoje, né? Eu tô trabalhando com licenciatura, eles acham que eles têm que cumprir lá: Química geral, físico-química, química orgânica do começo ao fim do sumário do livro nos três anos. [...]Tem gente que tá chegando agora no Estado, que o pessoal realmente fala, que você tem que cumprir, que tem que estar lá no seu diário, pelo menos se tem que ir lá e preencher todos os conteúdos.

**47 PREM1** - Tá vendo a importância de um documento bom, assim...

**48 PF3** – o professor realmente... Hoje nós estamos no quê? Em 2010, e realmente essa questão do tradicionalismo, do conteudismo, do seguir o sumário do livro acontece demais ainda.

**49 PF1** – Pois é, a gente vai lutar contra isso [...]

A preocupação de PF3 é com a efetividade da proposta, com os elementos que podem garantir sua utilização por parte dos professores nas escolas. Então ela afirma que “*tem toda uma diferença no como chegar*” e faz uma crítica ao que considera ser um modo de chegada de propostas curriculares nas escolas: “*porque muitas vezes é jogado, é passado de qualquer jeito*”. Essa crítica carrega uma ambiguidade na referência. A expressão “*é passado de qualquer jeito*” refere-se potencialmente à coordenação e/ou direção da escola. No entanto “*muitas vezes é jogado*” se refere a atitude de quem? À coordenação? Aos professores? A

---

<sup>5</sup> Joana é o nome fictício atribuído à coordenadora geral do processo de elaboração dos referências curriculares.

sequência não esclarece esse ponto, pois a expressão “*Há, é uma orientação? Ah, então tá! Guarda ai*” e *PUUF*.” carrega a mesma ambiguidade. Pode ser interpretada tanto como a atitude da coordenação que recebe e ignora a proposta por se tratar de uma “mera” orientação ou de um professor que faz o mesmo.

Este problema da “chegada” de materiais, propostas, etc na escola é utilizado por PF3 para justificar sua posição em defesa da necessidade de que a proposta seja obrigatória, pois “*orientação não precisa seguir*”. Então a obrigatoriedade da proposta seria o fator determinante para que a proposta não fosse simplesmente ignorada, afinal “*querendo ou não ela influencia demais no processo pedagógico dentro da escola, na questão do norte, na questão da orientação*.” Esse trecho apresenta um novo problema na fala da professora, pois a oposição entre prescrição e orientação é desfeita em favor de uma conexão entre as duas sendo a última uma decorrência da primeira. Nesse ponto torna necessário distinguir dois sentidos de “orientação”. Num primeiro sentido, um documento pode vir a orientar o processo pedagógico por força de seu caráter prescritivo, posição defendida por PF3. Mas como se concebe os professores para que se torne válida essa prescrição? Entendemos que essa interpretação se articula com e reforça a concepção dos professores como “técnicos” a quem cabe apenas executar da forma mais eficiente possível o que foi pensado por outros. O segundo sentido de orientação, aquele em que esta se opõe à prescrição, se articula com uma ótica propositiva, sugestiva. Este sentido se articula com a concepção dos professores como profissionais reflexivos (ZEICHNER, 2008) que não precisam de especialistas para pensar por eles, mas para pensar com eles, apoiar, fomentar seu complexo trabalho de pensar a prática pedagógica relacionada às suas múltiplas determinações. No final de sua fala PF3 faz referência ao que foi acordado entre a equipe em questão e a coordenadora geral da elaboração curricular. Nessa reunião ficou definido que o documento seria orientador, no segundo sentido acima explicitado, com um aspecto prescritivo, marca do hibridismo de discursos da proposta. Como a fala de PF3 parece colocar em questão esse acordo, pois como exposto acima PF3 tem interesse em ampliar o caráter prescritivo da proposta, PF1 intervém lembrando que a prescrição da proposta se limita aos conteúdos básicos e solicita a PF3 que esclareça sua posição.

No ato de realizar o esclarecimento PF3 cita os PCN acerca do qual afirma “*é uma orientação, mas querendo ou não, não tem muita coisa palpável, ou seja, ele é muito vago*.” Sem entrar no mérito da questão se o modo de PF3 ler os PCN está correto ou não, nos importa ver a articulação de significados à qual recorre para apoiar sua defesa da prescrição. PF3 faz uma articulação que expressa a relação, por ela percebida nos PCN, entre orientação e “vago”. Ela deseja um documento que vá “*realmente orientar o trabalho*”. Então como exemplo de algo vago cita a fala de um de seus alunos, de licenciatura em química, questionando “*o que é isso, professor autônomo?*” e antes de dar uma série de exemplos de como os professores estão “desorientados” ou pelo menos com uma série de crenças equivocadas, faz a asserção “*Ele tem autonomia. Mas ele tem dificuldade de lidar com essa autonomia, com o que ele pode*”. Essa suposta dificuldade dos professores em exercer sua autonomia é um dos elementos que reforça para PF3 a pertinência de uma proposta amplamente prescritiva. É interessante observar como que a saída defendida pela professora contra os problemas decorrentes de um documento “orientador vago” e da “dificuldade” que os professores encontram em “lidar” com sua autonomia, não é um documento “orientador não vago”, com uma descrição pormenorizada dos conceitos e muitos exemplos, ou uma perspectiva que apoie os professores para que ampliem e fundamentem sua autonomia, mas um documento obrigatório.

PREMI diante do estado de coisas exposto por PF3 inicia uma fala sobre a necessidade de um “bom documento” cujo sentido não pode ser precisado pela interrupção

por PF3 para criticar o ainda hoje presente “*tradicionalismo, do conteudismo, do seguir o sumário do livro*” dos professores. Entendemos, em acordo com PF1, que precisamos lutar contra as práticas (tradicionalismo, conteudismo) que são referidas nesta fala de PF3, mas não defendemos que o professor deixe de seguir o sumário do livro para seguir, por exemplo, a sequência de uma proposta estadual ou nacional, atitude que deixaria intocada a distinção entre os que pensam e os que fazem, por nós questionada.

Mesmo após debater uma série de limitações no que se refere à participação ativa dos professores do processo de elaboração curricular referente às suas disciplinas os autores PF1, PREM1 e PREM2, assim se posicionam:

**149 (R2) PF1** - Então a gente tá querendo dizer que o professor tem que ser atuante no seu currículo, e não vamos colocar a palavra autônomo, essas frases viciadas, né? Que todo mundo sabe. Então a gente diz, faz essa discussão e depois diz: portanto, o professor tem que participar da elaboração das suas aulas, tem que pensar, como é que ele está imaginando aquele conteúdo, dizer dessa forma.

**154 (R2) PREM1** - Se a gente quiser que ele tenha, que ele assuma o poder que ele pode assumir, tem que fazer isso, se não, não vai ter. Se não vai ser muito limitado... As possibilidades dele.

**156 (R2) PREM2** - Olha: O papel do professor, como que a gente vê, né? Cabe, em última instância, aos professores elaboração do currículo de sua escola, apoiando-se nos documentos orientadores.

O tema “prescrição versus orientação” não foi esgotado na primeira reunião, voltando à pauta, na segunda reunião, quando a equipe discute o problema relacionado às propostas que “vem de cima” de outras instâncias até a escola, como apresentado abaixo:

**367 (R2) PREM2** - Olha, esse sentido do “vir de cima”, por exemplo, eu acho que esse argumento é frágil hoje.

**368 PF1** - Frágil! Frágil!

**369 PREM2** - Porque eu fiz até questão de separar aqui óh. Eu li as orientações (*trata-se da OCNEM, acréscimo nosso*) com esse olhar para ver como que ela se... Como que ela se coloca em relação ao professor. Eu vou ler aqui uns trechinhos. Olha o que ela fala. Ela não fala pra ele fazer assim e assado. Um cumpra-se, né? Fala assim óh: “Contribuir para o diálogo entre o professor e a escola sobre a prática docente.” Tá na página cinco. Ai na página oito fala: “A intenção de apresentar um conjunto de reflexões que alimente a sua prática docente.” Depois continua: “Oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico.” E depois aqui lá no finalzinho, lá na química, o pessoal da química escreve assim óh: “Criar mecanismos que garantam a liberdade e a responsabilidade das instituições escolares na formação de sua proposta pedagógica, evitando que instâncias centrais do sistema de ensino burocratizem e ritualizem o que, no espírito da lei deve ser expressão da iniciativa das escolas, com protagonismo de todos os sujeitos diretamente interessados em especial os professores.” Isso aqui num é uma prescrição, não é pra ser engolido, não é uma coisa de cumpra-se. Faz! Não! Olha só, está chamando os professores a discutir!

**373 PREM2** - Pois é. Então assim, e... E aí essa coisa da pressão, eu acho que... Vou voltar nesse assunto rapidinho, que é assim. Eu vejo que a gente talvez... A gente confunde dois problemas, que são diferentes. Uma coisa é um documento ser prescritivo. Tudo onde é pode pode pode, é deve deve deve! Tudo onde é proposta, é faça, ao invés de proposta. Isso é o documento prescritivo. Tem essa linguagem imperativa. É diferente do documento estar ou não estar amarrado, do documento deixar as coisas soltas. É diferente. Uma coisa é a proposta prescritiva, CUMPRA-SE! Outra coisa é a proposta, mesmo não prescritiva, ser “amarradinha”. Dar sugestões detalhadas, dizer como tem sido feita as alternativas, dizer como que é melhor, como que a gente acha que é o melhor, como que a gente sugere. Dar os exemplos.

Questionar esta dicotomia, como expresso nos enunciado de PREM2, é imprescindível para aqueles que estão alinhados com projetos em defesa das concepções de professores entendidos como profissionais reflexivos (Zeichner, 2002; 2008), professores pesquisadores (ECHEVERRÍA; SOARES, 2007; ESTEBAN; ZACCUR, 2002; MALDANER, 2000) ou professores como intelectuais (GIROUX, 1997; MOREIRA; MACEDO, 2001). Defendemos, portanto que esta é, em relação aos professores, a principal concepção que orienta a reflexão dessa equipe de professores durante a elaboração desta proposta. Ao proceder assim os autores tentam esclarecer com quais significados e sentidos trabalham, limitando as múltiplas possibilidades de leituras, processo que não garante, conforme argumentamos anteriormente, que o deslocamento dos textos/discursos do seu contexto de produção para outros contextos, constituindo um processo de recontextualização que o insere em novas redes de relações e de saber/poder, não lhe permita leituras diversas e mesmo antagônicas às assumidas como corretas e/ou adequadas. Como exemplo concreto de uma leitura que contrasta com o espírito de viés mais orientador que prescritivo da proposta é o fato de que alguns professores da Rede Estadual que receberam o documento foram informados pela coordenação de suas escolas de que seriam obrigados a fazer seu planejamento baseado na proposta.

## Considerações Finais

Procuramos mostrar neste trabalho aspectos da complexidade com que são produzidas políticas curriculares. No caso em foco pudemos constatar que entre as finalidades que disputam espaço para direcionar o ensino de química prevaleceu a ênfase no discurso de formação para cidadania. A discussão por nós apresentada entre prescrição e orientação bem como sua articulação com a concepção dos professores foi resolvida mantendo-se um discurso híbrido em que a orientação predomina sem, no entanto, excluir completamente a prescrição.

Como a finalidade defendida repercute no delineamento da proposta, por exemplo, na seleção e organização de seus conteúdos; quais outras considerações são feitas sobre o currículo, a escola, os professores e sua formação; são interrogações que pretendemos responder no prosseguimento de nossa investigação. Análises do escopo de nossa pesquisa não abordadas no âmbito deste artigo remontam e se articulam a outras questões como: a) ao modo como os autores definem suas concepções de currículo se apropriando da teorização curricular crítica; b) Às discussões empreendidas para se decidir pela utilização ou não de um conceito de competências e se as competências se equivaliam ou não aos objetivos educacionais, resolvidas em favor da utilização de um conceito de competências diferenciando-o e subordinando-o a objetivos educacionais amplos indissociáveis de questões axiológicas; c) À tensão interna do grupo quanto ao espaço da experimentação na proposta. Discussões estas responsáveis pelos discursos híbridos materializados no texto da proposta.

Por fim, destacamos que esta proposta foi distribuída a todas as escolas de Goiás, não obstante seu futuro encontra-se indefinido diante da mudança de governo ocorrida por ocasião das últimas eleições. Fato este que incide diretamente no seu alcance<sup>6</sup>.

## Referências

---

<sup>6</sup> Aqui “alcance” está relacionado ao contexto de circulação e apropriação da proposta pelas escolas e professores, sua investigação demanda outra pesquisa. Distingue-se desse modo do significado de nossa categoria de análise que procura apreender limites e potencialidades diretamente relacionados à como os autores pensaram, discutiram e se posicionaram sobre estes aspectos no contexto de produção/definição da proposta.

ABREU, R. G. *A comunidade disciplinar de ensino de Química na produção de políticas curriculares para o ensino médio no Brasil*. 207p. TESE (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

ABREU, R. G.; LOPES, A. C. A comunidade disciplinar de ensino de Química na produção de políticas de currículo. In: ROSA, M. I. P.; ROSSI, A. V. *Educação Química no Brasil*. Campinas: Ed. Átomo, 2008.

ACEVEDO, J. A. Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: Educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, n. 1(1), p. 3-16, 2004.

BUSNARDO, F.; LOPES, A. C. Os discursos da comunidade disciplinar de ensino de biologia: circulação em múltiplos contextos. *Ciência & Educação*, v. 16, n. 1, p. 87-102, 2010

CACHAPUZ, A. et al. (orgs). *A Necessária Renovação do Ensino de Ciências*. São Paulo: Cortez, 2005.

CHASSOT, A. *Alfabetização Científica: Questões e Desafios para a Educação*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

ECHEVERRÍA, A. R.; SOARES, M. H. F. B. Um núcleo de pesquisa em ensino de ciências (NUPEC) e a mudança nos parâmetros da formação inicial e continuada de professores. In: ZANON, L. B.; MALDANER, O. A. (orgs.). *Fundamentos e pressupostos de ensino de Química para a Educação Básica no Brasil*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (orgs.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FOUREZ, G. “Crise no Ensino de Ciências?”. *Investigações em Ensino de Ciências*, v.8, n.2, 2003.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

GIROUX, H. *Os Professores como Intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEAL, M. C. *Didática da Química: fundamentos e práticas para o ensino médio*. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

LOPES, A. C. *Políticas de Integração Curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, A. C. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

LOPES, A. C. Discursos curriculares na disciplina de química. *Ciência & Educação*, vol. 11, n. 2, p. 263-278, 2005a.

- LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem fronteiras*, vol. 5, n. 2, jul/dez, p. 50-64, 2005b.
- LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*, vol.6, n. 2, jul/dez 2006, p. 33-52, 2006.
- MALDANER, O. A. A formação inicial e continuada de professores de Química: professores/pesquisadores. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2000.
- MORTIMER, E. F.; MACHADO, A. H.; ROMANELLI, L. I. A proposta curricular de Química do Estado de Minas Gerais: fundamentos e pressupostos. *Química Nova*. São Paulo: v. 23, n. 2, p. 273-283, 2000.
- MILLAR, R. Um currículo de Ciências voltado para a compreensão por todos. *Revista Ensaio*, Vol.5, n.2, p.73-91. 2003.
- MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001.
- MOREIRA, M. E. (org.) Ressignificação: ensino médio em travessia. Goiânia: Kelps, 2009.
- REIS, P. Ciência e educação: que relação. *Interacções*, n. 3, p. 160-187, 2006.
- SANTOS, W. L. P., SCHNETZLER, R. P. Educação em química: compromisso com a cidadania. Ijuí: Ed. Unijuí, 1997.
- SCHNETZLER, R. P. A pesquisa em ensino de química no Brasil: conquistas e perspectivas. *Química Nova*, vol. 25, supl. 1, 14-24, 2002.
- SCHNETZLER, R. P. Apontamentos sobre a história do ensino de Química no Brasil. In: SANTOS, W. L. P. S.; MALDANER, O. A. (orgs). *Ensino de Química em foco*. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.
- VÁZQUEZ, A. et al. Más allá de la enseñanza de las ciencias para científicos: hacia una educación científica humanística. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, n. 4(2), 2005.
- ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante da formação docente. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.
- ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (orgs.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ZANON, L. B.; MALDANER, O. A. A Química escolar na inter-relação com Outros Campos de Saber. In: SANTOS, W. L. P. S.; MALDANER, O. A. (orgs). *Ensino de Química em foco*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.