

O currículo para o Ensino Médio em Goiás na perspectiva do Ciclo de Políticas: o lugar da Química^{+,*}

Luciene Pereira da Silva Gonçalves¹

Instituto Federal Goiano

Campos Belos – GO

Nyudara Araújo da Silva Mesquita¹

Universidade Federal de Goiás

Goiânia – GO

Resumo

A partir do resgate da história das políticas educacionais curriculares é possível discutir os contextos que deram origem aos currículos, bem como entender os fatores que influenciaram sua estruturação. Dessa forma, buscamos, nesta pesquisa, investigar as políticas de currículo para o Ensino Médio em Goiás por meio da análise de documentos curriculares e normativas referentes ao currículo de Química implementado no início dos anos 2000. Como método analítico, utilizamos a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992), que permite a análise crítica da trajetória dessas políticas desde sua formulação inicial até a sua atuação no contexto da prática e seus efeitos. A análise dos dados foi estruturada a partir de aproximações com a perspectiva de Bourdieu tendo em vista o caráter relacional das políticas educacionais e elementos como dissimulação, disputas e agentes do campo, que permeiam também as discussões sobre políticas e currículo. A partir da análise, alguns aspectos podem ser evidenciados como a interferência política na estruturação dos textos direcionadores da organização curricular do estado de Goiás no período em recorte. Isso denota que os políticos ou agentes desse campo detêm o poder de regular outros campos em diferentes dimensões evidenciando a autonomia relativa do campo educacional. Tendo em

⁺The curriculum for Secondary Education in Goiás from the perspective of the Policy Cycle: the place of Chemistry

^{*} Recebido: 4 de maio de 2021.

Aceito: 20 de outubro de 2021.

¹ E-mails: lugon.quimica@gmail.com; nyudara2006@gmail.com

vista os resultados encontrados, reforçamos a importância de se conhecer e analisar os contextos que perpassam a elaboração de políticas educacionais, no caso específico, políticas curriculares, no sentido de refletirmos sobre a construção de novas e outras influências com vistas a discutir a qualidade da escola que temos para a construção da escola que queremos.

Palavras-chave: Bourdieu; Contextos de Influência; Currículo de Química; Políticas Educacionais.

Abstract

From the rescue of the history of curricular educational policies, it is possible to discuss the contexts that gave rise to the curricula, as well as to understand the factors that influenced their structuring. In this way, we seek, in this research, to investigate curriculum policies for Secondary Education in Goiás through the analysis of curricular and normative documents related to the Chemistry curriculum implemented in the early 2000s. As an analytical method, we use the cycle of approach policies by Stephen Ball and Richard Bowe (1992), which allows a critical analysis of the trajectory of these policies from their initial formulation to their performance in the context of practice and their effects. The analysis of the data was structured based on approximations with Bourdieu's perspective in view of the relational character of educational policies and elements such as concealment, disputes and agents of the field, which also permeate the discussions on policies and curriculum. From the analysis, some aspects can be evidenced as the political interference in the structuring of the guiding texts of the curricular organization of the state of Goiás in the period in clipping. This denotes that the politicians or agents of this field have the power to regulate other fields in different dimensions, showing the relative autonomy of the educational field. In view of the results found, we reinforce the importance of knowing and analyzing the contexts that permeate the elaboration of educational policies, in the specific case, curricular policies, in order to reflect on the construction of new and other influences in order to discuss the quality of the school we have for the construction of the school we want.

Keywords: Bourdieu; Contexts of Influence; Chemistry Curriculum; Educational Policies.

I. Introdução

O significado que atribuímos à política influencia em como investigamos e como interpretamos nossas heurísticas nesse campo. Em entrevista concedida a Mainardes (2015), Stephen Ball ressalta que falta embasamento teórico em muitas pesquisas de políticas e que há um pressuposto implícito, na maioria das análises de políticas, de que os processos de desenvolvimento e implementação de políticas são racionais, constituindo-se de forma ordenada e coerente. No entanto, tais processos não seguem uma racionalidade ou ordenação por estarem vinculados a determinados grupos e interesses que podem mudar em determinados espaços e momentos e, dessa forma, o trabalho de pesquisa sobre política precisa pensar teoricamente sobre a possibilidade de irracionalidade, de confusão, de desordem, de caos.

Ao pensarmos no currículo como elemento balizador de propostas educacionais que traduzem as ideias de políticas educacionais, e como campo de disputas, pontuamos a necessidade de se analisar os programas curriculares e as tramitações de caráter político, social e econômico em torno do processo de elaboração desses materiais. Entendemos o currículo como resultado de uma pactuação, como um movimento de construção do trabalho intelectual e prático de pesquisadores e professores, políticos e sociedade civil, no qual há constante conceitualização e reconceitualização no sentido de produção e reprodução (LOPES, 2013).

A fim de pensarmos sobre essas questões apoiamos-nos nas ideias de Bourdieu (2014) que faz uma reflexão sobre a possibilidade do Estado como lugar neutro e argumenta que o discurso que os agentes do Estado produzem a respeito do Estado corresponde a uma “verdadeira ideologia do serviço público e do bem público [...] O Estado não é um aparelho orientado para o bem comum, é um aparelho de coerção, de manutenção da ordem pública, mas em proveito dos dominantes” (p. 32). Com essa lente, entendemos que é impossível pensar a escola como organização descolada da política e que tudo que ocorre na escola é político. É especialmente por meio da escola que o Estado produz e impõe categorias de pensamento sobre as coisas do mundo social e ao próprio Estado (BOURDIEU, 1996).

Desse modo, ao se pensar em currículo, é pertinente levar em consideração o contexto histórico de sua produção tendo em vista a existência de interesses e, portanto, de concepções distintas coexistindo com suas tensões e consensos mais ou menos estabelecidos. A partir de tais pressupostos, a investigação sobre as políticas públicas que definem e normatizam os currículos escolares da educação básica torna-se importante para se conhecer e discutir os caminhos balizadores da educação nacional. O estudo dos currículos pode se dar, inclusive, na especificidade das disciplinas escolares.

A pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida em um programa de pós-graduação em Química, nível doutorado, na linha de Ensino de Química, e buscou investigar as políticas de currículo para o Ensino Médio em Goiás por meio da análise de documentos curriculares e normativas referentes ao currículo de Química implementado desde a década de 1960 até

2013. Para o presente artigo trazemos parte das análises referentes ao início dos anos 2000 até 2013. O recorte temporal deve-se ao fato de que, a partir da implementação da Lei nº 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os estados passaram a reorganizar seus currículos da educação básica considerando as novas diretrizes estabelecidas, o que não ocorreu imediatamente. A análise foi realizada até o currículo instituído no estado de Goiás em 2013 considerando-se que este é ainda o currículo em vigência, pois a nova proposta curricular será implementada a partir de 2022 e fundamenta-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

II. Fundamentação teórica

Desde o início da década de 1980, Ball desenvolve pesquisas no campo das políticas educacionais no Reino Unido e em outros países, as quais têm contribuído no sentido de propiciar compreensão da trajetória da política educacional e de currículo. Na década de 1980, seus trabalhos não abordavam sobre o ciclo de políticas especificamente, visto que essa abordagem foi inicialmente apresentada em 1992 no trabalho de Ball e Bowe intitulado “Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues”, no contexto de uma pesquisa sobre a “implementação” da Lei de Reforma da Educação de 1988 introduzida nas escolas da Inglaterra e País de Gales.

Neste trabalho inicial sobre o Ciclo de Políticas, Ball e Bowe (1992) utilizaram os termos: Política pretendida, Política atual e Política em uso para designar as três arenas características do processo político. A política pretendida representa as intenções, as ideologias políticas, não apenas as do governo e de seus assessores, dos parlamentares e autoridades locais, como também as intenções das escolas, dos especialistas e outras arenas políticas. A política atual refere-se aos textos de política e às normativas legais que dão forma à política pretendida. Mesmo que as entrelinhas desses documentos deem abertura para reinterpretações, esses documentos constituem um recurso para os profissionais desenvolverem a política em uso, que se relaciona às práticas e aos discursos institucionais que emergem das respostas dos profissionais às políticas pretendidas e atuais de sua arena.

Ao utilizarem uma ideia de linearidade entre essas três arenas, ou ainda, formulação seguida de implementação, neste trabalho inicial, os autores já enfatizavam o aspecto de atribuir significados aos textos de política, além de reforçarem que há interesses em jogo e que a capacidade do Estado de “implementar” com sucesso um currículo nacional pode de fato ser limitado, justamente por causa do processo de interpretação e reinterpretação. Na sequência, Bowe, Ball e Gold (1992) apresentaram uma visão mais relacional para o Ciclo de Políticas, uma perspectiva na qual a fase de formulação e implementação da política caminham juntas, ou seja, disputas e embates precisavam ser considerados no processo político. Foi no livro “Reforming education and changing schools”, publicado também em 1992, que os autores deram uma maior atenção para o aspecto da análise de textos políticos. Tomam emprestado os termos “writerly” e “readerly” do Linguístico Roland Barthes para

adjetivar a participação no processo de formulação e/ou implementação de políticas dos profissionais que atuam nas escolas.

Bowe, Ball e Gold (1992) argumentam que esses textos (de leitura e escrita) são os produtos de um processo político, processo que interage com uma variedade de contextos inter-relacionados, no sentido de que “a política cria o contexto, mas o contexto também precede a política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 36) e, por isso, ainda em suas primeiras obras, Ball, Bowe e Gold (1992), trouxeram a ideia de um ciclo contínuo constituído por três contextos principais, cada um deles consiste em várias arenas de ação, algumas públicas, outras privadas. Esses contextos são: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. O contexto de influência é normalmente onde as políticas se iniciam, os discursos são construídos as partes interessadas lutam para influenciar a visão e os propósitos da educação. Os discursos neste contexto são advindos de várias partes, instituições locais e globais, tanto da esfera pública quanto da esfera privada, agências multilaterais e especialistas de comunidades acadêmicas de modo a influenciarem a trajetória política. Nesse sentido, concordamos com as ideias de Shiroma, Campos e Garcia (2005) ao evidenciarem a influência de organismos multilaterais, como por exemplo, o Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Estas instituições, principalmente na década de 1990, prescreviam normativas com orientações a serem adotadas e elaboravam todo um discurso político a fim de justificar suas reformas, como por exemplo, o conceito de qualidade do ensino baseado no desempenho de alunos em avaliações externas como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

No Brasil, atualmente, ocorre o que Peroni e Caetano (2015) denominam de processo de privatização do público como é o caso Movimento Todos pela Educação, em que os empresários acabam influenciando o governo federal, tanto na agenda educacional quanto na venda de produtos educativos. Os autores também destacam a presença de uma série de Institutos e Fundações privadas atuando como arenas de influência, como é o caso do Instituto Ayrton Senna, Unibanco e Fundação Lemann que têm exercido grande influência nos debates de políticas e nas decisões para a educação pública do país. No entanto, concordamos com Ball ao afirmar em uma de suas entrevistas que essas fundações empresariais não possuem nenhuma legitimidade e autoridade política, pois não foram eleitos pela sociedade civil para interferirem nos encaminhamentos da educação pública. O que essas organizações sociais possuem, na verdade, é muito dinheiro e objetivam usá-lo para mudar os rumos da política educacional a fim de atender interesses próprios e consagrar suas ideias (AVELAR, 2016).

Sendo assim, no contexto de influência, nota-se cada vez mais a presença de discursos políticos que balizam a educação pública com viés mercadológico e economicista baseada nos princípios da competitividade, eficiência e produtividade. Concordamos com a crítica feita por Ball (2004) de que o setor público educacional não herda apenas “eficiência e

produtividade” com a participação do setor privado, mas adquire mudanças culturais e éticas com o incentivo ao lucro que, inclusive afetam o currículo oculto de forma direta ou indiretamente. Em relação ao currículo oculto, importante destacar que é por meio deste currículo que são perpetuadas as relações sociais predominantes numa sociedade de classe, pois a partir dele são disseminados, comportamentos, atitudes, valores e orientações que permitem aos estudantes uma adequação às pautas do sistema capitalista (SILVA, 2016). Dessa forma, faz-se necessário refletir de modo crítico em “o que é que o setor privado ‘ensina’ em nossas escolas e faculdades?” (p. 1119). Ligado ao contexto de influência está o contexto de produção de textos que é a forma materializada da política e que representa (ou tenta representar) a política através dos documentos, das normativas legais, pronunciamentos oficiais, vídeos, comentários produzidos de maneira formal e informal com o propósito de tornar os documentos mais esclarecedores para os sujeitos envolvidos no processo de “implementação” das políticas educacionais. Enquanto o contexto de influência acontece nos bastidores e relaciona-se à articulação de interesses mais específicos, o texto político é a expressão materializada da política e, normalmente, articula-se aos interesses do coletivo, do público mais geral (MAINARDES, 2006).

Bowe, Ball e Gold (1992) destacam que os textos de política não são, necessariamente, claros e coerentes, são generalizados e não contam com eventualidades, dando abertura para diversas interpretações. Por isso, os autores alertam que os textos de política não terminam no momento em que são produzidos, pois “A política não é feita e terminada no momento legislativo, evolui nos e através dos textos que a representam, os textos têm que ser lidos em relação ao tempo e ao local particular de sua produção” (p. 21).

Essas consequências reais são percebidas no contexto da prática e dizem respeito às leituras e às diversas interpretações dos textos normativos pelos sujeitos envolvidos nesta arena. Tendo como base as ideias de Ball, Maguire e Braun (2016), pensamos para além da implementação, pois a política não é simplesmente recebida e “implementada”. Está sujeita à interpretação e depois é recriada podendo até mesmo modificar o texto inicial, como ocorre, por exemplo, na elaboração do regimento interno da escola.

Esse movimento de “recriar” acontece porque os sujeitos deste contexto (da prática) não veem os textos de política de forma neutra e ingênua, mas sim, a partir de suas vivências, seus propósitos e valores que, sendo diferente para cada profissional da prática ou para cada grupo dessa arena, refletirão em diferentes significados e diversas interpretações. Concordamos com os autores ao afirmarem que os formuladores dos textos de políticas não têm controle no significado de seus textos, pois “Partes de textos serão rejeitadas, selecionadas de forma ignorada, deliberadamente mal compreendidas, respostas podem ser frívolas, etc” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 22, tradução nossa).

III. Metodologia

Esta pesquisa se configura como uma pesquisa de cunho qualitativo que teve como instrumento de coleta de dados a análise documental, pois foram buscadas fontes documentais nos arquivos da Secretaria de Estado da Educação de Goiás como memorandos, pautas de encontros, discursos, diários de professores, normas, documentos sobre políticas, dentre outros, que constituem os chamados documentos oficiais de escolas e outras organizações burocráticas (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Salienta-se que a análise realizada foi desenvolvida considerando o caráter relacional tendo em vista que o objeto investigativo, o currículo de Química do estado de Goiás implementado a partir do início dos anos 2000, não está isolado em seus determinantes históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais e se constitui em “[...] um conjunto de relações de que retira o essencial de suas propriedades” (Bourdieu, 1989, p. 27).

A seguir explicitaremos os documentos balizadores da análise considerando os contextos de influência, de produção de textos e da prática, que evidenciam, mesmo em uma leitura metodológica, elementos teóricos analíticos que se relacionam à leitura do universo em recorte. Destacamos também que a leitura do Ciclo de Políticas considerando o objeto de pesquisa, o currículo de Química em Goiás a partir do início dos anos 2000, foi permeada pelo aporte teórico de Bourdieu tendo em vista aproximações teórico-metodológicas entre Ball e Bourdieu já explicitadas por Pavezi e Mainardes (2019).

III.1 O contexto da influência: a mão direita do Estado

Bourdieu (1998), ao refletir sobre a presença de agências multilaterais como Fundo Monetário Internacional (FMI), nas políticas públicas, apropria-se do termo ‘mão esquerda e mão direita do Estado’. Os trabalhadores sociais (assistentes sociais, educadores, magistrados, docentes e professores primários), constituem a mão esquerda do Estado “o conjunto dos agentes dos ministérios ditos “gastadores” que são o vestígio, no seio do Estado, das lutas sociais do passado” (BOURDIEU, 1998, p. 11). Estes se opõem ao Estado da mão direita, aos burocratas do ministério das Finanças, dos bancos públicos ou privados e dos gabinetes ministeriais, os quais obcecados com a questão do equilíbrio financeiro ignoram a atuação da mão esquerda, proporcionando o desmonte do Estado social.

A mão direita do Estado tem uma grande participação nas políticas educacionais e as reformas ocorrem no sentido de livre comércio. Freitas (2020) ressalta que a política educacional gerada pelos movimentos neoliberalismo (diminuição do Estado), libertariano (extinção do Estado) e liberalista centrista (em substituição ao liberalismo radical), “testada no Chile, nos Estados Unidos e na Inglaterra, foi agravada pela emergência dos movimentos de extrema-direita que se fortaleceram à medida que o neoliberalismo não conseguiu dar as respostas prometidas ao longo de 40 anos de ensaios” (p. 9). Sendo assim, aspectos discursivos e interpretativos, bem como contextos históricos e sociais, fazem parte do contexto de influência ao pautarem-se na ideia de que “as políticas nacionais ou locais estão

relacionadas a tendências econômicas e políticas globais e, ao mesmo tempo precisam ser compreendidas historicamente” (MAINARDES; GANDIN, 2013, p. 154).

As influências internacionais para as políticas educacionais nacionais são analisadas nesta pesquisa a partir dos conteúdos de textos elaborados ou que receberam apoio de organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização de Estados Ibero-americanos (OEI), dentre outros, por entendermos que estes documentos, mesmo que possam ser reinterpretados no processo de atuação política, apresentam discursos políticos hegemônicos que influenciam a produção dos textos nacionais, estaduais e locais em virtude da relação dialética entre global e local (MAINARDES, 2006).

Os documentos internacionais selecionados nesta pesquisa e que foram classificados como pertencentes ao contexto de influência foram: Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jontiem (UNESCO, 1990); Fórum Mundial de Educação, Dakar, 2000: Educação para Todos – o compromisso de Dakar (UNESCO, 2001). As influências destes documentos nas normativas nacionais que tratam da educação básica do país são analisadas nesta pesquisa a partir da inclusão de suas ideias, em alguma medida, nas seguintes normativas nacionais: Lei nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN; Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, 2000; Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006; Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, 2012.

Convém ressaltar que o contexto de influência não se limita às tensões e embates iniciais que antecedem ao contexto da produção de texto, mas fazem parte de toda a trajetória da política (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Nesta pesquisa não consideramos o processo de elaboração dos documentos internacionais e sim, partimos deles, e analisamos a sua influência nos documentos nacionais e nas normativas locais, as que direcionam a política curricular de Goiás, as quais são o foco de análise no contexto da produção de texto.

Neste trabalho também são feitas reflexões acerca das influências de contextos históricos e sociais por compreendermos que a cada momento histórico deseja-se formar indivíduos com identidades que se adéquem às demandas da sociedade e aos anseios historicamente instituídos. Os eventos históricos refletidos nesta pesquisa para a análise do contexto de influência na elaboração das políticas de currículo de Química em Goiás referem-se à época conhecida como Era Marconi Perillo, que foi governador do estado de Goiás de 1999 a 2002, 2003 a 2006, 2011 a 2014, e de 2015 até 2018, posterior à Era Íris Rezende Machado (1983-1998). Levando em conta a autonomia dos estados brasileiros no que se refere à elaboração de documentos oficiais, os textos que legislam sobre a política de currículo de Química do Estado de Goiás são o foco de análise no contexto da produção de texto.

III.2 Contexto da produção de texto: o poder simbólico representado nos documentos que orientam o currículo de Química em Goiás

O fato de um poder ser simbólico significa que é invisível, porém, é legítimo em virtude da cumplicidade dos envolvidos e a solidariedade entre os participantes do campo político. Para Bourdieu (1996), “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1996, p. 7-8). Convém ressaltar que a esfera simbólica do poder só produz efeitos reais quando inserida no contexto de dominação sendo por meio do sistema simbólico que se configura a legitimação da dominação. Entendemos como Bourdieu (1996) que, para investigar uma determinada política em um dado momento, faz-se necessário analisar todo o processo de produção dessa política, buscando entender as relações de força e os instrumentos de legitimação da dominação de uma classe sobre outra. Nesse viés, a política curricular de Química do Estado de Goiás, objeto desta pesquisa, se expressa tanto na forma de texto quanto na forma de discurso. Para Mainardes, Ferreira e Tello (2011):

Os textos são produto de múltiplas influências e agendas, e a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, e apenas algumas vozes são ouvidas [...]. A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade” (MAINARDE; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157).

Desse modo, o texto depende do que se lê, de como se lê e do contexto social da leitura, já a política como discurso baseia-se nas práticas e por isso faz-se necessário, no processo de análise política, identificar ideologias, interesses, tensões e vozes faladas e silenciadas, entre outros aspectos. Política como texto e como discurso se complementam e faz-se necessário considerar essas duas formas de representação da política. Tendo como base as ideias de Bourdieu (1996) a análise do contexto da produção de texto nesta pesquisa considera textos e discursos como representações do poder simbólico que, juntos, fazem parte da política em ação.

No contexto da produção de texto, são consideradas as seguintes formas de representações da política: “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (MAINARDES, 2006, p. 52). Essas formas de representação da política correspondem, de um lado, à expressão do conjunto de intenções políticas e como um recurso político para debates internacionais, nacionais e locais, por outro lado, constituem-se em recurso micropolítico para professores, escolas e pais reinterpretarem e aplicarem em seus contextos sociais particulares (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Esta pesquisa parte das análises das influências internacionais/globais para a elaboração de políticas educacionais nacionais, em seguida, tem como foco a análise dessas influências – internacionais e nacionais – no processo de elaboração de normativas curriculares e organizacionais da Secretaria de Educação em Goiás. Para isso, são considerados como fontes para análise do contexto da produção de texto, os seguintes documentos locais:

- Referenciais curriculares do Ensino Médio do Estado de Goiás (2010)
- Currículo Bimestralizado (2012)
- Currículo Mínimo (2013)

Essas legislações e prescrições são colocadas em ação na escola, configurando assim o contexto da prática, contexto este de uma tal relevância que “precisamos observar a política em ação, traçando como as forças econômicas e sociais, as instituições, as pessoas, os interesses, os eventos e as oportunidades interagem. Questões de poder e interesse precisam ser investigadas” (BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2016). Desse modo, faz-se necessário incluir o contexto da prática nas pesquisas de políticas educacionais.

III.3 Contexto da Prática: o campo, seus agentes e o *habitus*

A política se tornará concreta no contexto da prática através da ação dos agentes sociais, ou seja, dos sujeitos envolvidos na política, os quais, constituídos historicamente com suas realidades sociais, econômicas e culturais produzem resultados e efeitos na política. Bourdieu (1996) afirma estes agentes são:

dotados de um senso prático (título que dei ao livro no qual desenvolvo essa análise), de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada (p. 42).

Desse modo, o *habitus* é esse tipo de senso prático, daquilo que se deve fazer em uma determinada situação, é uma espécie de estrutura que está todo o tempo definindo nossas escolhas, ele orienta a prática. No contexto do Ciclo de Políticas, por exemplo, os sujeitos são dotados de voz e por isso as políticas curriculares, “são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Os atores envolvidos (no caso, os professores) têm o controle do processo e não são “meros implementadores” das políticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 12), pois, no contexto da prática, as políticas estão sujeitas a processos de interpretação e tradução, sendo que, interpretação é uma leitura inicial da política proposta e o processo de tradução está voltado para a linguagem da prática, para as ações em um determinado campo.

Ao considerarmos o contexto da prática em nossa investigação, tivemos como elementos sinalizadores os seguintes eventos:

- Diários de classe referentes à disciplina de química ministrada por professores vinculados à Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO) em escolas estaduais situadas na capital do estado, Goiânia. Entendemos que o diário de classe se configura como um instrumento de registro de aulas com potencial de evidenciar a prática de sala de aula. Importante salientar que neste artigo analisamos documentos provenientes do recorte temporal entre 2000 e 2013;

- O cruzamento de dados entre o conteúdo ministrado e o currículo de Química proposto no período analisado.

- O cruzamento de dados entre o conteúdo ministrado e os livros didáticos de Química utilizados na época considerada. Em relação aos livros, antes do Programa Nacional do Livro Didático, não havia distribuição de livros didáticos às escolas públicas. No caso da disciplina de química, os livros do PNLD só chegaram às escolas em 2007, portanto, foram apresentados na pesquisa os dados referentes aos materiais utilizados nas escolas cujos documentos foram acessados.

As informações não estavam organizadas na SEDUC-GO, foi necessário um trabalho de garimpagem nos chamados “arquivos mortos” localizados em diferentes prédios da secretaria. No viés do contexto da prática, a teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016) traz uma contribuição importante no sentido de auxiliar no processo de compreensão da atuação da política no âmbito institucional, pois, “as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados “problemas”. [...] Assim, o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados” (p. 37) no processo de análise. Desse modo, os autores utilizam o conceito de variáveis contextuais que influenciam no contexto da prática: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e externos.

Os contextos situados são aqueles relacionados à história local da escola, como por exemplo, o estabelecimento de uma escola, sua localização, suas matrículas, sua história. As culturas profissionais referem-se a valores, compromissos, experiências dos professores e gestão da política na escola. Já os contextos materiais dizem a respeito à infraestrutura, dos orçamentos, distribuição de verbas, recursos financeiros e humanos, investimentos da escola, etc. e, por fim, os contextos externos que são as interferências de um âmbito maior sobre as escolas, como por exemplo, as avaliações diagnósticas externas, tabelas classificatórias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Outro aspecto que convém ressaltar é a flexibilidade das teorias de Ball e colaboradores, são teorias de natureza aberta, não necessitando assim, em uma análise de política, abordar as teorias de uma forma estática, mas sim, de uma maneira dinâmica e flexível (MAINARDES, 2006). Pensando nesta flexibilidade que a teoria da atuação permite, esta pesquisa aborda apenas os contextos materiais e culturas profissionais no âmbito da prática institucional, pois estes dois contextos trazem elementos que permitem direcionar as

discussões especificamente para o foco da pesquisa, o currículo referente à disciplina de química. O contexto material é analisado sob a perspectiva do currículo de Química em Goiás no sentido de refletir sobre em que medida os recursos materiais e humanos (ou a falta deles) interferem na política de currículo. Na mesma direção, buscamos entender como a cultura profissional dos professores que ministraram a disciplina de química em escolas públicas estaduais influenciou numa proposta de desenvolvimento curricular. Diante do exposto, entendemos que a utilização desse método analítico possibilita realizarmos uma leitura crítica das ações que envolvem currículo de Química no Ensino Médio em Goiás em nosso recorte temporal. Nossas análises, refletidas a partir dos dados e manifestas à luz dos referenciais teóricos, serão apresentadas no próximo tópico de resultados e discussão.

IV. Resultados e discussão

Para começar a refletir sobre os anos 2000 em termos de políticas curriculares educacionais no país, faz-se necessário um retorno ao final da década de 1990, mais precisamente ao segundo mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) de 1999 até 2002, configurando-se assim o contexto de influência para este período. Como o foco desta pesquisa é o campo do currículo, iniciamos este tópico refletindo sobre a intenção de Reforma no Ensino Médio no governo de FHC que se materializou com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em junho de 1998 e evidenciou a centralidade dos documentos em uma perspectiva formativa para o mundo do trabalho.

Essa educação para o mundo do trabalho que já havia sido preconizada pela LDB de 1996 (BRASIL, 1996), foi reforçada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), os quais sugeriam uma organização para o currículo em três grandes áreas do conhecimento (em caráter não obrigatório): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, tendo “como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, [...] numa perspectiva de interdisciplinaridade” (BRASIL, 2000, p. 18-19). O Ensino Médio, para o governo federal, precisava estar articulado às demandas da sociedade tecnológica e, por meio do documento, enfatizava-se que “A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, **a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação**” (BRASIL, 2000, p. 5, grifos do original).

Lopes (2002) nos alerta para os vários discursos curriculares para o conceito de contextualização presente nos PCNEM e por isso fala em discursos híbridos. Nas palavras da autora “O conceito de contextualização foi desenvolvido pelo MEC por apropriação de múltiplos discursos curriculares, nacionais e internacionais, oriundos de contextos acadêmicos, oficiais e das agências multilaterais” (p. 390). Concordamos com a autora sobre a ideia de que a multiplicidade dos discursos no documento é intencional tentando fazer-se

legítimo pelos grupos distintos que tiveram sua parcela de contribuição, seja na produção, na análise ou na implementação. Nicolodi (2013) aborda uma entrevista do secretário de Educação Média e Tecnológica Ruy Berger Leite Filho ao Jornal do MEC em 1999, no qual consta o seguinte trecho: “Nós construímos um projeto de Ensino Médio com professores, discutido com especialistas, com a participação das secretarias estaduais. Não é uma reforma de difícil aceitação porque ela responde àquilo que os alunos e os professores do Ensino Médio querem” (p. 54). O governo federal ao trazer alunos e professores do Ensino Médio para perto de si, torna único o discurso entre governo e sociedade, em outras palavras, ele (o governo) está dizendo: “Estamos oferecendo a escola que a sociedade quer”.

Convém ressaltar que o próprio documento é vago quando aborda a participação de professores do Ensino Médio no processo de elaboração do documento referente à reforma curricular, pois na apresentação do documento afirma-se que o diálogo aconteceu entre “diversos setores da sociedade civil, ligados direta ou indiretamente à educação” (BRASIL, 2000, p. 7), no entanto, não há referência a professores do Ensino Médio nesse processo de diálogo. Em outro trecho destaca-se que “Os debates realizados nos Estados, coordenados pelos professores representantes, deveriam permitir uma análise crítica do material, contendo novas questões e/ou sugestões de aperfeiçoamento dos documentos” (BRASIL, 2000, p. 7). Entendemos que o material já estava pronto, os professores estavam apenas contribuindo com sugestões de melhoramento do material, porém questionamos em que medida, essas contribuições e sugestões dos professores foram realmente utilizadas, pois isso não é claro nos documentos.

Em contrapartida, ficou evidente a participação de professores universitários no processo de elaboração do documento, conforme o trecho destacado “Foram convidados a participar do processo de elaboração da proposta de reforma curricular professores universitários com reconhecida experiência nas áreas de ensino e pesquisa, os quais atuaram como consultores especialistas” (BRASIL, 2000, p. 07). Não que a participação de professores especialistas de universidades represente algo negativo, pelo contrário, em nosso caso, da Química, a participação de professores e coordenadores de grupos de pesquisas na área de ensino de Química, é extremamente relevante. O que estamos refletindo e analisando no documento é sua dinâmica de elaboração configurando-se como arena ou espaço de lutas ao trazer para o jogo grupos com interesses distintos (acadêmicos, agências multilaterais, representantes do governo) (BOURDIEU, 1989). Entendemos que há vozes silenciadas que estão presentes no documento, porém de uma forma dissimulada, como é o caso da participação dos professores do Ensino Médio na elaboração do documento. Fala-se tanto na parte do documento denominada “apresentação” sobre essa participação, no entanto, em nossa leitura não se trata de uma participação efetiva no processo de elaboração, contudo, a participação do professor se dará nos processos de interpretação e tradução (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Ainda em relação ao contexto de influências, outros trechos dos PCNEM (2000) abordam de maneira bem explícita diretrizes de organismos internacionais, como é o caso da menção aos quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser), o que aconteceu de forma implícita na LDB de 1996. É sob esse ideário dos quatro pilares – que no caso dos PCNEM, se apresentam de forma mais evidente do que na LDB de 1996 – que a escola passa a ter a função de formar indivíduos autônomos, eficientes, competitivos e competentes para solucionar problemas em uma sociedade tecnológica e do conhecimento. Assim, os currículos escolares que passam a ter como fundamento a pedagogia das competências, “apresentada como um novo “paradigma” educacional, foi alçada como a saída para resolver o problema da rápida obsolescência dos conhecimentos, tornando os novos sujeitos do trabalho não apenas qualificados, mas sobretudo empregáveis” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2011, p.226).

Documentos complementares aos PCNEM foram surgindo com o objetivo, segundo o MEC, de oferecer suporte aos professores para a implementação do processo de reestruturação curricular nas escolas. O “Parâmetros em ação – Ensino médio” foi um desses documentos e consistia em materiais divididos nas três áreas do conhecimento e organizados em módulos, sendo cada um deles planejado para dezesseis horas de trabalho, em encontros de no máximo trinta professores. A ideia era que esses encontros fossem desenvolvidos por multiplicadores nas secretarias de educação com o objetivo de capacitar professores do Ensino Médio e gestores no processo de implementação dos parâmetros (BRASIL, 2001). Outro documento complementar foram os PCN +, lançados em 2002, que, segundo o MEC, surgiram como uma reivindicação dos professores durante os encontros dos “Parâmetros em ação”. O intuito dos PCN + seria de apoiar os professores na tarefa de desenvolvimento das competências (NICOLODI, 2013).

Os documentos que compõem os PCNEM (bases legais, parâmetros em ação, PCN +, dentre outros) foram, à época dos lançamentos, e são, até os dias de hoje, alvos de debates, críticas, concordâncias e discordâncias. Algumas pesquisas, na área da educação, em um âmbito mais geral como Frigotto e Ciavatta (2003) alegam o fato de o MEC desconsiderar, nesses documentos, as realidades socioculturais das distintas redes de ensino e, ainda, minimizar as concepções de trabalho, tecnologia e sociedade, por não levar em conta os graves problemas sociais e econômicos do mundo.

Abreu e Lopes (2006) nos alertam a refletir em como as políticas de currículos locais são elaboradas a partir da reinterpretação de documentos nacionais, como é o caso dos PCNEM, cuja elaboração teve participação direta de um renomado Grupo de Pesquisa em Educação Química (GEPEQ) da Universidade de São Paulo e que possui “ampla aceitação de seus pressupostos junto à comunidade escolar, constituindo um discurso hegemônico no campo de pesquisa em ensino de Química” (p. 196), exercendo assim grande influência no contexto da produção de textos das propostas curriculares locais. Lopes (2005) evidencia o papel dos pesquisadores da área de Ensino de Química na construção dos documentos

balizadores da educação nacional. Segundo a autora, essa participação se dá pela necessária legitimação destes documentos ao incorporar discursos legitimados no meio acadêmico. Além disso, Lopes (2005) sinaliza que os atores sociais, chamados agentes por Bourdieu, “disputam o território ocupado pelas disciplinas (carga horária nas grades curriculares, investimentos, espaço e poder nas diferentes ações curriculares) e defendem o status de seu campo disciplinar” (p. 265). Mas isso não impede discordâncias dentro do próprio campo.

Siqueira e Moradillo (2017) apontam críticas nos parâmetros para a disciplina de Química afirmando que o documento “indica a necessidade de aprendizagem de forma interdisciplinar e/ou transdisciplinar, de forma difusa” (p. 7). Argumentam também que os PCN +, ao abordarem temas estruturadores, fazem-no de uma maneira superficial, como é o caso de “Química e hidrosfera”, não possibilitando, por meio das competências elencadas, que o estudante se aproprie de uma visão crítica em relação a utilização dos recursos naturais (neste caso, a água) para a produção de mercadorias e consumo desenfreado atendendo aos interesses do capital. Existem concordâncias, mas também, discordâncias. A abordagem que o documento dos PCNEM faz em relação ao desenvolvimento das competências e habilidades, refere-se às necessidades colocadas pelo mundo do trabalho e outras práticas sociais e é justamente neste ponto que os analisadores dos PCNEM de química divergem do grupo de elaboradores. No entendimento dos analisadores, e, ao nosso ver também, o documento do PCNEM ao se referir às práticas sociais, coloca o mundo do trabalho como uma delas e não cita outras práticas, o que levou à compreensão de que as competências e habilidades que a escola precisa desenvolver estejam mais vinculadas ao mercado de trabalho.

Outro contexto que tem emergido em nossas análises e que faz parte da heurística do método proposto por Ball é o contexto da prática. Nesta investigação, nos propomos a analisar algumas ações delineadas pela Secretaria da Educação do Estado de Goiás (SEDUC/GO), em alguns períodos que constituem o recorte temporal desta pesquisa. No segundo semestre de 2004, por exemplo, as discussões em torno da Reorientação Curricular em Goiás vieram à tona, com o objetivo de enfrentar o fracasso escolar expresso nos altos índices de evasão e retenção (CHIEFFI; REGINATO; VIEIRA, 2010). Segundo os autores, foram três movimentos vividos no processo de reorientação curricular:

- Diagnóstico inicial e primeiras decisões políticas;
- Reflexões e definição de pactos: fundamentos, prioridades, eixos integradores do currículo e concepções das áreas do conhecimento;
- Elaboração de referências curriculares e de material de apoio docente: pactos coletivos sobre o que ensinar e como ensinar.

Ainda na perspectiva dos autores, a opção da SEDUC/GO, desde o primeiro momento, foi a de favorecer a participação dos professores na reorientação curricular, dando-lhes papel de destaque no processo, visto que o país passava por um momento importante, em que se redefiniam as diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos, e

caminhava na direção de uma escolaridade obrigatória dos quatro aos dezessete anos, mobilizando Estados e Municípios a repensarem o atendimento à demanda e o currículo.

Uma das ações do movimento de reorientação curricular do Estado de Goiás no período de 2004 a 2010 foi a formação de formadores. Os encontros centralizados, coordenados pela SEDUC/GO e pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), reuniam os professores de cada uma das 38 subsecretarias (divisões da SEE por regiões do estado) – 400 profissionais de todo Estado – num intenso trabalho, cuja meta era atingir todos os professores e gestores das escolas estaduais (CHIEFFI; REGINATO; VIEIRA, 2010). O Cenpec, segundo o portal da referida instituição, “é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos que tem como objetivo o desenvolvimento de projetos, pesquisas e metodologias voltados à melhoria da qualidade da educação pública e a incidência no debate público” (<https://www.cenpec.org.br/quem-somos>). Tal ONG, de São Paulo, estava sob a coordenação de Meyri Venci Chieffi à época, a qual em entrevista concedida a um grupo de pesquisa que analisava a implementação do projeto em Goiás, salientou a importância de parcerias no desenvolvimento de propostas curriculares, ressaltando que houve a ampliação dessa parceria com a Fundação Itaú Social (FIS) a qual, além de apoiar o projeto, contribuiu, em razão de financiá-lo, para sua continuidade por duas administrações (ANDRADE, 2011).

A ação de integração dos professores na construção de propostas curriculares mostrou-se inovadora, pois, nas décadas anteriores isso nunca havia acontecido. De acordo com José Luiz Domingues (gestão de 2007 a 2010), superintendente da Educação Básica da SEDUC/GO, a Comissão de Currículo, na elaboração dos documentos básicos, trabalhou em estreita parceria com a Universidade Federal de Goiás. Os Guias Curriculares (hoje Matrizes Curriculares) foram elaborados por equipes da Universidade – professores da Faculdade de Educação e do Colégio de Aplicação – com raro envolvimento de professores da rede (DOMINGUES, 2010).

Outras ações foram se desenvolvendo em relação ao currículo no Estado. De acordo com a versão preliminar dos Referenciais curriculares do Ensino Médio do Estado de Goiás:

No início do segundo trimestre de 2008, a Coordenação do Ensino Médio (Corem) movimentou-se no sentido de consolidar os sinais de uma política pública que anunciava o tempo oportuno à discussão e elaboração dos referenciais curriculares para o ensino médio. À vista disto, a Secretária de Estado da Educação, professora Milca Severino Pereira, criou a Comissão para elaborar as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio em Goiás – conteúdos básicos comuns, formada por 57 professores (Portaria Gab/Seduc nº 206), constituída equilibradamente pelo quadro de pessoal da própria Corem e por docentes da rede pública estadual. No início a responsabilidade dessa tarefa ficou com a professora Dra. Maria Cristina Machado (UFG) (GOIÁS. SEDUC, REFERENCIAIS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO, 2009, p. 4).

O Movimento de reorientação curricular em Goiás teve início em 2004 no Governo de Marconi Perillo sob a gestão da Secretária de Educação Eliana França e teve continuidade em 2007 no Governo de Alcides Rodrigues com a Prof^a Milca Severina à frente da Pasta de Educação. Na gestão da Prof^a Milca Severina aconteceu o terceiro movimento do processo de reorientação curricular: a elaboração das referências curriculares e material de apoio aos docentes, configurando assim o contexto da produção de texto. Este contexto surge, nesta pesquisa dentro do contexto da prática, ou seja, no contexto de ações desenvolvidas pela SEDUC/GO no processo de elaboração do currículo do Estado. Ball, ao ser entrevistado por Mainardes e Marcondes (2009) nos alerta que um contexto de produção de texto pode estar inserido em um contexto da prática, na medida em que materiais práticos são produzidos dentro da ação política. Nas palavras de Ball durante a entrevista: “podem existir espaços dentro de espaços. Podemos refletir a respeito das políticas em termos de espaços e em termos de tempo, de trajetórias políticas, movimentos de políticas através do tempo e de uma variedade de espaços” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 307).

No que tange ao currículo de Química em Goiás, esses referenciais foram elaborados por um grupo de trabalho formado por professores do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências (NUPEC) da Universidade Federal de Goiás (UFG) e professores do Ensino Médio da SEDUC/GO, sendo que alguns destes também faziam parte do grupo de pesquisa do NUPEC. Sendo assim, entendemos que tal grupo de trabalho estava alinhado com as tendências na área de Ensino de Química, que vigoravam à época, constituindo um grupo com um discurso hegemônico. O documento elaborado pelo grupo relata estar em consonância com as normativas legais da Educação Básica, DCNEM e PCNEM, e neste argumenta-se a partir de um ensino baseado em competências, porém numa perspectiva mais ampla, não simplesmente a aprendizagem “do conteúdo pelo conteúdo” e também não apenas o que se denomina “currículo por competência”, mas um currículo que envolve competência técnica em prol de uma formação política e, ainda, um ensino voltado para a formação que possibilite: a participação crítica do indivíduo na sociedade; seus estudos posteriores e sua inserção no mundo do trabalho (GOIÁS, SEDUC, 2010).

Neste caso, retomamos a argumentação de Lopes (2005), ao discutir a influência de grupos, no caso da área de Ensino de Química, “na recontextualização de definições oficiais relativas à organização do conhecimento escolar” (p. 264). O que se nota é que os elaboradores do documento estadual atendem às normativas, balizadas por competências e habilidades, mas sinalizam um processo de recontextualização em que ampliam a compreensão de currículo por competência inserindo o viés de uma formação política dos sujeitos por meio da disciplina de química. Nesse sentido, entende-se que a proposta elaborada pelo grupo do estado de Goiás se afasta e até se contrapõe aos PCNEM, documento no qual a perspectiva formativa volta-se à formação para a vida do mundo do trabalho. Saviani (2016) nos alerta que a educação pública nunca foi prioridade para os gestores políticos e que, principalmente, após 1990, a racionalidade financeira na política educacional

se fez presente com a justificativa de “ajuste aos desígnios da globalização através da redução dos gastos públicos e diminuição do tamanho do Estado, visando a tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional” (p. 205).

Desse modo, ao propor uma discussão mais crítica a partir da abordagem dos conhecimentos químicos, a proposta elaborada pelo grupo da Química não se configura simplesmente uma lista de conteúdos, mas é organizada em: eixos temáticos, temas, conteúdos e objetivos de aprendizagem. Dentro do eixo temático “A Química e o mundo macroscópico” foram inseridos os temas “Ciência, Tecnologia e Sociedade”; “Estudos dos materiais na perspectiva dos 5R’s” e “Medindo as propriedades dos produtos que conseguimos”. Em cada tema foram elencados conteúdos a serem trabalhados partindo de fenômenos no nível macroscópico e empírico. Outro aspecto que convém ressaltar é que existem objetivos de aprendizagem atrelados à cada tema e, dentre esses objetivos, encontra-se presente a aprendizagem por competências em um sentido mais amplo, como é o caso, por exemplo:

Compreender as contribuições da Química na formação para cidadania; Diminuir e utilizar de maneira racional as substâncias e materiais preocupando-se com as questões ambientais e econômicas por meio da proposta dos 5Rs (Recusar, Reduzir, Reusar, Reciclar e Recuperar); Interpretar as informações contidas em rótulos de diversos tipos de produtos (GOIÁS, SEDUC. REFERENCIAL CURRICULAR DE QUÍMICA, 2010, p. 21).

A versão final do documento foi publicada em 2010, com intuito de que as unidades escolares começassem a fazer uso do currículo proposto em 2011. Importante destacarmos que apesar de todo esse movimento de construção, de certa forma coletiva, dos documentos de Reorientação Curricular, iniciado em 2004, estes documentos, após finalizados, não foram levados à prática da sala de aula, pois a Secretaria de Educação, através dos departamentos internos, instituiu o currículo bimestralizado em 2012, um ano após o currículo de 2010 ter sido distribuído às escolas, ou seja, não houve tempo para a proposta de currículo circular nos ambientes escolares e logo surgiu outra proposta, que não contou com a participação dos professores, pois houve apenas uma readequação do documento de 2010 alterado pelos técnicos pedagógicos dos seguintes departamentos internos: Superintendência de Acompanhamento dos Programas Institucionais; Núcleo de Orientação Pedagógica; Gerência de Desenvolvimento Curricular e Centro de Referência para o Ensino de Ciências e Matemática (Creciem).

Convém ressaltar aqui uma questão política, o período entre 2010 e 2011 corresponde a uma mudança de governo, Alcides Rodrigues do Partido Progressista (PP) deixa o governo em 2010 e Marconi Perillo do Partido Social Democracia Brasileira (PSDB) assume o governo do Estado em 2011. Apesar dos dois pertencerem a uma mesma base política no primeiro e segundo mandato de Marconi Perillo (1999-2006), pois Alcides Rodrigues era o seu vice, em 2007, quando Alcides Rodrigues assume o governo na gestão

(2007-2010), afirma dar continuidade às políticas adotadas no governo anterior de Marconi Perillo, no entanto, já no final de seu governo, há um desgaste entre os dois partidos pela proximidade de Alcides Rodrigues com o Presidente Lula da Silva, rompendo assim politicamente com Marconi Perillo. Nesse sentido, notamos que os agentes do campo político têm em mãos o poder de regular outros campos em diferentes dimensões, pois a vontade política de não evidenciar o trabalho daqueles que não compartilham de suas perspectivas políticas acaba interferindo em questões curriculares como neste caso em que houve o “engavetamento” do material produzido.

O currículo bimestralizado de 2012 é majoritariamente o currículo de 2010, com acréscimos de alguns assuntos. No caso da Química, foram inseridos alguns conteúdos de Química Orgânica, por parte dos técnicos dos departamentos citados anteriormente. Em nossa análise, percebemos um retrocesso em relação à abordagem proposta, o currículo bimestralizado acrescenta e dá grande ênfase às classificações tanto do carbono quanto das cadeias carbônicas, como também, valoriza a parte de nomenclatura dos compostos orgânicos, conferindo um tópico do currículo somente para este assunto. Além destes assuntos estarem listados na parte de “conteúdos”, percebemos essa demasiada importância na classificação e nomenclatura dos compostos orgânicos, no momento em que o currículo aborda as competências e habilidades, como por exemplo: “Entender como são formados os hidrocarbonetos e suas classificações”; “Classificar cadeias carbônicas e o carbono” e “Compreender a nomenclatura oficial das cadeias carbônicas e a nomenclatura usual” (GOIÁS, SEDUC, 2012, p. 121). Tal abordagem se diferencia da proposta de 2010 por enfatizar conteúdos de forma descontextualizadas e memorística conforme já apontavam Mortimer, Machado e Romanelli (2000).

Outro aspecto que merece destaque é o acréscimo, no currículo bimestralizado, do assunto de “isomeria”, o qual não estava presente no currículo de 2010. É acrescentado tal conteúdo, porém, sem se fazer nenhuma referência deste conteúdo na parte de “competências e habilidades”, pois, este tópico, no currículo bimestralizado, corresponde à cópia literal do currículo de 2010, ou seja, o fato dos técnicos pedagógicos acrescentarem o assunto de “isomeria”, sem fazer menção nenhuma às competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, denota desconhecimento sobre o assunto. Nesse aspecto, é importante relacionar que nos PCN+, documentos publicados em 2002, há uma tentativa de listar possibilidades de conteúdos e temas a serem abordados em disciplinas específicas considerando-se que o documento anterior, PCNEM não fazia essa abordagem. O intuito dos PCN + seria de apoiar os professores na tarefa de desenvolvimento das competências (NICOLODI, 2013). Neste documento, há referência ao ensino de cadeias carbônicas, isomeria, mas esses conceitos e temas são ligados ao estudo dos alimentos, ou seja, encontram-se associados a uma perspectiva de contextualização, o que não ocorre na proposta do currículo bimestralizado, pois não há essa relação contextual entre os conceitos.

Em relação ao contexto da prática, tivemos acesso a diários de classe da disciplina de química de várias épocas. Trazemos um diário de classe da disciplina de Química Orgânica de uma escola extinta, Colégio Estadual Professor José Carlos de Almeida, do ano de 2012. Esse dado demonstra que o currículo de 2010, programado para ser utilizado nas escolas a partir de 2011, foi recontextualizado no campo da prática sendo utilizada a proposta de 2012. Pelo fato de ser uma escola extinta, tivemos acesso a tal diário em um departamento da Secretaria de Educação denominado “arquivo morto”. Por fazer parte deste arquivo, não nos foi autorizado fotografar nenhum documento, podíamos apenas transcrever o que nele estava escrito, sendo assim, transcrevemos apenas a parte dos conteúdos ministrados e seus respectivos meses. Ressaltamos que os demais diários encontrados do mesmo período para a disciplina de química de terceiro ano, que aborda química orgânica, trazem basicamente esses mesmos conteúdos. O exemplo que apresentamos é ilustrativo dessa informação.

<p>Janeiro</p> <p>Revisão conceitos básicos de Química/Introdução à Química Orgânica</p> <p>Fevereiro -Greve</p> <p>Março -Greve</p> <p>Abril</p> <p>Introdução à Química Orgânica/Estudo do Carbono/Tipos de Cadeias carbônicas/Ligação covalente e Teoria estrutural de <u>Kekulé</u></p> <p>Maio</p> <p>Ligações sigma e pi/Hibridização; tipos de hibridização; tipos de carbono/Estudo das cadeias carbônicas/Funções orgânicas – Nomenclatura e classificação</p> <p>Junho</p> <p>Petróleo e sua composição/Funções orgânicas oxigenadas/Álcoois e fenóis</p> <p>Agosto – Mudança de professor</p> <p>Revisão/Funções oxigenadas/Aldeídos/Cetonas/Éter/Ácido carboxílico/Sal de ácido carboxílico/Anidridos de ácidos</p>	<p>Setembro</p> <p>Éster/Amina/Amida/Nitrilas/Nitrocompostos/Haletos orgânicos/Ácido sulfônico/Compostos de <u>Grignard</u>/Funções Mistas</p> <p>Outubro</p> <p>Identificação de Funções orgânicas/Caráter ácido das funções orgânicas/Caráter básico das funções orgânicas/Propriedades físicas dos compostos orgânicos/Solubilidade dos compostos orgânicos/Introdução ao estudo de isomeria</p> <p>Novembro</p> <p>Isomeria plana de função/Isomeria plana de cadeia/Isomeria plana de posição/Isomeria plana de compensação/Isomeria espacial geométrica</p> <p>Isomeria espacial óptica/Reações orgânicas de substituição/Reações orgânicas de adição/Reações orgânicas de oxidação</p> <p>Dezembro</p> <p>Reações de Eliminação/Reações de hidrólise/Reações de esterificação</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fig. 1 – Diário da disciplina de Química do 3º ano, ministrada em 2012.

Observamos que os conteúdos ministrados pelos dois professores – pois houve uma troca de professor no mês de agosto, conforme a Fig. 1 – é extremamente semelhante aos livros didáticos mais tradicionais, com programas sobrecarregados, excesso de conteúdos, ênfase nas classificações, reduzindo os conceitos a definições, excesso de nomenclaturas, enfim, um ensino livresco e memorístico em detrimento das relações conceituais que contribuem para uma maior compreensão dos fenômenos e dos problemas (MORTIMER; MACHADO; ROMANELLI, 2000). No ano de 2012, as obras aprovadas no PNL D foram as seguintes: Química na abordagem do cotidiano, Editora Moderna; Química, meio ambiente Cidadania e tecnologia, Editora FTD; Química, Editora Scipione; Química para a nova

geração: Química cidadão, Editora Nova Geração; Ser Protagonista Química, Edições SM (Guia de Livros Didáticos-PNLD, 2011). Todos esses livros são divididos em três volumes e os terceiros volumes, usados no terceiro ano do Ensino Médio, abordam a Química Orgânica, conforme identificado no diário cujos conteúdos são listados na Fig. 1.

O contexto da prática é uma das arenas onde a política acontece de fato e, em se tratando de política curricular, concordamos com Lopes (2007) ao afirmar que “O currículo é um artefato social e histórico: trata-se de uma tradição inventada em meio a conflitos, acordos e interesses” (p. 199). Conforme discutido em outros recortes da pesquisa de doutorado que origina o presente artigo, em relação às décadas de 1970, 1980 e 1990 (GONÇALVES, 2021), o livro didático é um dos principais instrumentos utilizados pelo professor e um dos motivos é a sua praticidade, considerando os problemas estruturais que o professor enfrenta, tais como, carga horária excessiva e, conseqüentemente, falta de tempo para refletir em sua própria prática.

Em relação à experimentação no ensino de Química, que se configura como importante elemento do contexto da prática, temos que o currículo de 2010 contemplou a inserção da experimentação na proposta curricular, conforme trecho destacado a seguir:

Os experimentos são importantes no processo de ensino- aprendizagem, desde que analisados à luz dos modelos teóricos propostos para sua explicação. Isso significa que os conhecimentos científicos não serão apropriados pelos alunos pela simples observação dos fenômenos ou até mesmo a realização das práticas. Os conceitos a serem aprendidos requerem dos alunos capacidade de relacionar observações, dados advindos do experimento com conteúdos, ideias, enfim, com a teoria. Trabalho esse a ser mediado pelo professor, uma tarefa que supõe vigilância constante para não se cair numa perspectiva que sobrevalorize o fazer, o “aprender fazendo” em detrimento das teorias (GOIÁS, SEDUC, REFERENCIAL CURRICULAR DE QUÍMICA, 2010, p. 18).

Na proposta de 2012 já não há evidências de que o experimento se configure como estratégia relevante para a abordagem dos conteúdos de Química. No entanto, mesmo tendo-se o fato dos experimentos de Química serem contemplados na proposta curricular, isso não é garantia de que eles se concretizem na prática de sala de aula, pois, um fator extremamente importante no contexto da prática é a dimensão material (BALL; BRAUN; MAGUIRE, 2016). A pesquisa de Nicolodi (2013) relata que, em decorrência de uma normativa da SEDUC/GO, a função de dinamizador de laboratório foi extinta em 2011. Os dinamizadores eram professores que tinham uma carga horária específica para se responsabilizarem por organizar as atividades pedagógicas nos laboratórios de Ciências e Informática. No entanto, muitas vezes, a função era ocupada por professores fora da área de atuação ou com necessidade de adaptação, ou seja, sem formação para desenvolver uma prática pedagógica em ambientes como estes. Os dinamizadores eram importantes, principalmente em escolas em que havia laboratórios de Ciências, pois “sua participação na preparação do espaço para a

realização das atividades era imprescindível, cabendo aos professores só o planejamento antecipado da atividade e o deslocamento dos alunos” (NICOLODI, 2013, p. 206). A autora relata que à época da realização da pesquisa, apenas 25% dos laboratórios de Ciências eram utilizados, e justifica o percentual baixo pela falta do dinamizador, pois, até o professor “abrir a sala, preparar o ambiente e só então deslocar os alunos, praticamente já foi o tempo da aula” (p. 206), desmotivando assim o professor para o preparo de atividades de cunho experimental.

O currículo atual do estado de Goiás é o Currículo de Referência da Rede Estadual de Goiás, versão 2013. Este ainda se encontra vigente, mas há um movimento de transição para um novo currículo que atende às diretrizes postas pela BNCC. O currículo de 2013 tem poucas diferenças em relação à proposta de 2012 mostrando-se como uma continuação desta. Em termos de fundamentação teórica ou metodológica, não há nenhum aprofundamento constando apenas um tópico chamado “Apresentação” em três páginas que conta um pouco da história de elaboração do documento e explicita que “Em 2012, foram realizadas formações nas 40 regionais do estado com a participação de mais de 4 mil professores, que avaliaram e replanejaram os conteúdos da proposta encaminhada” (GOIÁS, SEDUC, 2013, p. 9).

Notam-se ainda aspectos já discutidos em relação a relações estabelecidas entre a proposta pedagógica e o mundo do trabalho, conforme trecho “O Currículo Referência busca oportunizar ao estudante os meios para o cumprimento de sua formação plena, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, conforme Carta Magna Brasileira” (GOIÁS, SEDUC 2013, p. 9). No entanto, essa formação “plena” não tem como se consolidar a partir da proposta que se configura como uma lista de conteúdos atrelados a “Expectativas de Aprendizagens” separados por “Eixos Temáticos”. Sobre a proposta de Ciências da Natureza, o referido documento sinaliza que “Os conhecimentos de Biologia, Física e Química devem ser tratados de forma integrada ao longo do ensino fundamental. No ensino médio, essa integração continua por meio da interdisciplinaridade que inúmeros conteúdos implicam” (p. 330). Porém, na análise do documento, não são observadas possibilidades de integração de conteúdos considerando-se que estes são apresentados de forma separada para as disciplinas de Química, Física e Biologia. Retomamos a análise de Siqueira e Moradillo (2017) sobre os documentos que balizaram a educação nacional em que explicitam que elementos como interdisciplinaridade e contextualização não são abordados de forma consistente e problematizada e que não há “indícios da concretização desses preceitos de integração dos conhecimentos de forma mais ampla para uma formação substancialmente integral e emancipatória dos indivíduos” (p. 359). No caso específico da Química, temos, na Fig. 2, um recorte do currículo apresentado:

1ª SÉRIE/ ENSINO MÉDIO			
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM		EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
2º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as principais teorias que procuravam explicar a constituição da matéria ao longo da história. Compreender as leis ponderais de Lavoisier e de Proust. Compreender o conceito de átomo, a partir do modelo de Dalton, para explicar as Leis Ponderais. Estabelecer diferença entre substância simples e substância composta. Caracterizar os constituintes fundamentais do átomo (próton, elétron e nêutron) e compreender a construção do modelo atômico como um processo histórico (isto é reconhecer a existência do elétron para a concepção do modelo atômico de Thompson; compreender a radioatividade como um fenômeno natural e sua importância na evolução e o reconhecimento da existência do núcleo atômico do modelo atômico de Rutherford). Compreender os critérios utilizados na organização da tabela periódica. Relacionar a posição dos elementos na tabela com o subnível mais energético da distribuição eletrônica, classificando os elementos em representativos e de transição. 	<p>A linguagem da química</p> <p>Primeiros modelos de constituição da matéria</p>	<ul style="list-style-type: none"> Histórico dos modelos atômicos Lei de Lavoisier Lei de Proust Modelo Atômico de Dalton Conceito de substâncias simples e compostas Modelos atômicos de Thomson e Rutherford/Bohr partículas subatômicas e suas propriedades Diagrama de distribuição eletrônica Tabela periódica e suas propriedades
	<ul style="list-style-type: none"> Identificar que os átomos, nos agregados atômicos, interagem por meio de forças atrativas e repulsivas denominadas ligações químicas. Compreender que os diferentes tipos de ligação estão associados às propriedades periódicas eletronegatividade, raio atômico e potencial de ionização. Representar as principais substâncias formadas pelas ligações iônicas (isto é: alcalinos e alcalinos terrosos com calcogênios e halogênios). 	<p>Modelagem quântica, ligações químicas e propriedades dos materiais</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ligações químicas Ligação introdução Ligação metálica Ligação iônica

Fig. 2 – Recorte do Currículo de Referência de Goiás (GOIÁS, SEDUC, 2013, p. 371).

Notamos que as “Expectativas de Aprendizagem” referem-se aos objetivos didáticos sem que se fuja aos conteúdos já tão propalados em índices de livros didáticos. Um currículo que não sinaliza formas de aproximações com as realidades dos estudantes e não propicia a contextualização dos conteúdos reforça o privilégio dos privilegiados, pois dissimula as desigualdades sociais. Ao priorizar conteúdos que vão ser mais acessíveis aos estudantes de classes sociais mais abastadas por conta de acesso a livros, viagens, cursos de línguas estrangeiras, a escola privilegia os já privilegiados, atestando a classificação do aluno criativo. Essa classificação é fruto de uma herança cultural que este aluno trouxe de seu convívio familiar (BOURDIEU, 2007). A escola atua dessa maneira e consegue passar a ideia de que faz exatamente o contrário, ou seja, faz parecer que equaliza o ensino. Bourdieu denominou este processo de dissimulação.

Nesse viés, Saviani (1999), explicita a influência do escolanovismo nas políticas educacionais brasileiras impulsionada, dentre outros aspectos, pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. O referido autor afirma que “ao enfatizar a “qualidade do ensino” ela (a Escola Nova) deslocou o âmbito de preocupação do eixo político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico pedagógico (relativo ao interior da escola)” (p. 22). Disso resulta um enfoque mais evidente no campo didático, deixando-se de lado elementos formativos da esfera política, ou seja, a escola focada em conteúdos não se sustenta em um papel de formadora de sujeitos que possam transformar o mundo em que vivem. Para Saviani, a pedagogia só será crítica se as classes subordinadas se apropriarem do conhecimento abordado pela educação como instrumento de luta.

Entendemos como Andrade (2012) que a escola legitima as desigualdades sociais a partir de mecanismos de eliminação que agem durante todo o percurso realizado pelo aluno ao longo de sua experiência escolar e um destes mecanismos é a desigualdade no acesso ao

ensino superior, como é o caso da realidade brasileira, na qual uma quantidade ínfima consegue chegar ao ensino superior. A partir das perspectivas de validação das desigualdades sociais legitimadas pela escola, faz-se necessário compreender os mecanismos que determinam a eliminação contínua de crianças e jovens desfavorecidos. Por meio da teoria do capital cultural de Bourdieu podemos explicar o motivo pelo qual muitos alunos não conseguem ter êxito escolar:

Os estudantes mais favorecidos não devem somente ao seu meio de origem hábitos, treinamentos e atitudes aplicáveis diretamente às suas tarefas escolares; eles também herdam saberes e um saber-fazer, gostos e um “bom gosto” cuja rentabilidade escolar, por ser indireta, é ainda mais certa [...]. O privilégio cultural é evidente quando se trata da familiaridade com as obras que somente a frequência regular do teatro, do museu ou do concerto (frequência que não é organizada pela escola, ou somente de maneira esporádica) pode oferecer (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 34).

Este currículo mínimo também se configura como uma violência simbólica em relação aos professores, pois desde que foi implantado, deve ser seguido à risca com acompanhamento de tutores pedagógicos da Secretaria do Estado da Educação de Goiás (nome atual do órgão). Os professores devem registrar os conteúdos ministrados no Sistema Administrativo e Pedagógico (SIAP), um sistema online, em que a inserção dos conteúdos é fiscalizada para que o currículo seja cumprido integralmente. De acordo com Bourdieu (1989), a violência simbólica refere-se a todo mecanismo de dominação que envolve lutas simbólicas bem como a lógica das práticas dos agentes no espaço social (comportamentos, representações e discursos). Entendemos que a “fiscalização” por parte do estado é um mecanismo de cerceamento de escolhas dos professores no âmbito de suas próprias práticas pedagógicas.

O currículo mínimo de 2013 ainda se encontra em vigência em um movimento de transição para o currículo elaborado a partir dos pressupostos da BNCC. No entanto esse novo currículo não foi objeto de nossa análise, pois nos atentamos para o aspecto da interpretação da política pelos sujeitos envolvidos neste processo e pensamos em “como as escolas fazem política, especificamente sobre como as políticas tornam-se vivas e atuantes (ou não) nas escolas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016 p. 12). Dessa forma, entendermos que as atuações no campo das políticas públicas precisam de tempo para se observar e entender a política em ação pelas interpretações e reinterpretações dos sujeitos/agentes e pelo jogo das instituições que compõem o campo em foco.

IV. Considerações finais

Ao trazermos para esse texto uma leitura analítica dos contextos de influência, de produção de texto e da prática relacionadas aos currículos da disciplina de Química do Ensino

Médio da rede estadual de Goiás, foi possível deslindar cenários que ainda não haviam sido discutidos em termos dos diversos vieses que se entrelaçam na construção curricular. Nossa leitura e análise foi balizada pela abordagem do ciclo de políticas proposta por Ball e colaboradores e pelos aportes teóricos de Bourdieu que, a partir dos estudos sociológicos, desvela relações de dominação e dissimulação no campo escolar. Caracterizamos os currículos elaborados pelos agentes e instituições em termos de suas influências dos contextos internacionais e nacionais que levam à produção dos textos de ação do currículo e à possibilidade de que este currículo seja atuado pelos agentes da escola. Falamos em possibilidade, pois conforme analisamos, uma das propostas curriculares para a disciplina de Química, finalizada em 2010, que partiu de uma construção coletiva entre professores da educação básica e professores da educação superior, não chegou a ser levada ao contexto da prática por questões de grupos políticos que, em divergências de interesses, e em um movimento de ocultação do fazer de adversários, findam por articular uma substituição do currículo elaborado e uma reconfiguração deste a partir outros sujeitos que não os elaboradores.

Tal aspecto nos evidencia o menor grau de autonomia do campo educacional em relação ao campo político, pois, usando a teoria bourdiesiana é possível relacionar que, no jogo do poder, os campos que dispõem de maior grau de autonomia conseguem interferir nos demais campos, seja com o propósito de eliminá-los ou mesmo para subvertê-los aos interesses dominantes. Ao estudarmos as políticas educacionais personificadas nos currículos do estado de Goiás no recorte temporal em tela também identificamos elementos como a violência simbólica considerando-se que os professores são submetidos a mecanismos de controle no acompanhamento da efetivação do atual currículo. Os professores e professoras são vigiados por outros agentes do campo, os técnicos da secretaria, para que cumpram o currículo vigente, ou seja, há, na lógica das práticas dos agentes do campo uma forma de coerção que opera na direção da dominação e manutenção do poder.

Tendo em vista o atual cenário de mudanças curriculares implementadas a partir da BNCC, entendemos que este artigo pode contribuir para pesquisas futuras ao sinalizar discussões que levem em consideração a possibilidade de análise sobre as influências bastante afloradas de campos externos à educação, como o campo político que, dentre outros aspectos, enfatizam a exclusão de temas científicos importantes à formação de sujeitos e sobrepõem os interesses privados e mercadológicos ao contexto da educação pública.

A discussão feita não se encerra no recorte da pesquisa, pois os currículos se reconstruem e se reconfiguram nos espaços e tempos diversos. No entanto, as reflexões trazidas neste texto sinalizam que, para que as mudanças aconteçam, os agentes do campo precisam ter clareza das influências que balizam o contexto da prática para entender que há interesses que se subscrevem às políticas vigentes. Dessa forma, reiteramos a importância de se conhecer e analisar os contextos que perpassam a elaboração das políticas educacionais brasileiras, no caso específico, políticas curriculares, no sentido de refletirmos sobre a

construção de novas e outras influências com vistas a discutir a qualidade da escola que temos para a construção da escola que queremos.

Referências bibliográficas

ABREU, R. G.; LOPES, A. C. Políticas de Currículo para o Ensino Médio no Rio de Janeiro: o Caso da Disciplina Química. **Contexto e Educação**, Editora Unijuí, Ano 21, n. 76, 2006.

ANDRADE, M. P. V. Concepção de história e ensino na proposta de reorientação curricular de goiás, mudança ou permanência. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXVI, 2011, São Paulo. **Anais...** p. 1-27.

ANDRADE, C. Y. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. **Ensino Superior Unicamp**, n. 6, 2012, p. 18-27. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/pdf/17>>. Acesso em: jan. 2017.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-8, 2016.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/248986176>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 230 p.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto editora, 1994.

BOURDIEU, P. Introdução a uma sociologia reflexiva. *In*: BOURDIEU, P (Ed.) **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p. 17-58.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução: Mariza Corrêa. 3. ed. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Tradução: Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998. 151 p.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 39-64.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**: cursos no College de France (1989-92). Tradução: Rosa Freire d'Aguiar. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2014.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução: Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology**. London and New York: Routledge, 1992. 191 p.

BRASIL. LEI n. 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. CNE. Resolução CEB Nº 3, DE 26 de Junho de 1998. DCN para o Ensino Médio.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnologia, 2000. (Parte I - Bases Legais)

BRASIL. MEC. **Parâmetros em ação**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2001.

CHIEFFI M. V.; REGINATO M. J; VIEIRA A. Uma reorientação curricular em três movimentos. *In*: GOIÁS. Secretaria de Educação. **Currículo, Construção e Participação**, 2010.

DIAS, R. E.; ABREU, R. G. Discursos do mundo do trabalho nos livros didáticos do ensino médio. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

DOMINGUES, J. L. Currículo em debate: secretaria de estado da educação de goiás. **Currículo, Construção e Participação**, 2010.

FREITAS, L. C. Prefácio. *In*: UCHOA, A. M. da C; LIMA, A. de M.; SENA, I. P. F. de S. (Orgs.) **Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** [recurso eletrônico] Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, 2003.

GOIÁS, SEDUC. **Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado de Goiás** (versão preliminar). Série: diálogos sobre o Ensino Médio. Goiânia: SEDUC, 2009.

GOIÁS, SEDUC. **Referencial curricular de Química para o ensino médio do estado de Goiás**. Goiânia: SEDUC, 2010.

GOIÁS, SEDUC. **Currículo bimestralizado de Química**. Goiânia: SEDUC, 2012.

GOIÁS, SEDUC. **Currículo referência da rede estadual de Goiás**. Goiânia: SEDUC, 2013.

GONÇALVES, L. P. S. **Currículo para o Ensino Médio em Goiás (1961-2013) na perspectiva do Ciclo de Políticas: o lugar da Química**. 2021. 239 f. Tese (Doutorado em Química) - Instituto de Química, UFG, Goiânia.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2012: Química. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

LOPES, A. C. Discursos curriculares na disciplina escolar Química. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 263-278, 2005.

LOPES, A. R.C. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Unijuí, 2007. 259 p.

LOPES, A. C. Teorias pós críticas, política e currículo. **Educação, sociedade e culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES A. C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educ. Soc., Campinas**, v. 23, n. 80, p. 386-400, 2002.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 abr. 2019.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. Dos S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. *In*: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (Orgs). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 143-167.

MAINARDES, J. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. Olhares. **Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 3, n. 2, p. 161-171, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/432/163>>. Acesso em: 19 fev. 2019.

MORTIMER, E. F.; MACHADO, A. H.; ROMANELLI, L. I. A Proposta Curricular de Química do Estado de Minas Gerais: Fundamentos e Pressupostos. **Química Nova**, v. 23, n. 2, p. 273-283, 2000.

NICOLODI, E. **Políticas públicas de reestruturação do Ensino Médio**: as reformas implantadas pela secretaria de estado da educação de Goiás no período 2000-2010. 2013. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFG, Goiânia.

PAVEZI, M.; MAINARDES, J. Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p.747-764, 2019.

PERONI, V. M.; CAETANO, M. R. Relações entre o público e o privado na educação: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco. **Educação: Teoria e Prática**, v. 25, n. 50, p. 520-533, 2015.

SAVIANI, D. **Escola e democracia** – Polêmicas do nosso tempo. Ed. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024):** por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SIQUEIRA, R. M.; MORADILLO, E. F. Breve análise histórico-crítica do currículo de Química para o Ensino Médio no Brasil. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, XI, 2017, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento *Todos pela Educação*. *In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

TORRES, R.M. **Educação para todos:** a tarefa por fazer. Porto Alegre, ArtMed, 2001.

UNESCO. **Educação para Todos:** o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. 70 p. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: fev. 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para todos. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: fev. 2020.



Direito autoral e licença de uso: Este artigo está licenciado sob uma [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).