

## **A invenção das mudanças curriculares para a disciplina biologia em currículos estaduais (1992-2009): contextos, agentes e tensões**

**Diego Adaylano Monteiro RODRIGUES<sup>i</sup>**

**Claudia Christina Bravo e Sá CARNEIRO<sup>ii</sup>**

### **Resumo**

O objetivo deste trabalho é compreender os processos de produção de três currículos oficiais estaduais cearenses para a disciplina Biologia, formulados em 1992, 2000 e 2009. Dialoga com pressupostos das teorias críticas do currículo e da história das disciplinas escolares. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que relaciona fontes documentais e fontes orais com entrevistas a autores e coordenadores dos currículos oficiais. A pesquisa foi subsidiada pela Análise Textual Discursiva (ATD). Identificou-se participação crescente de professores de escolas públicas na construção dos currículos estaduais. Em alguns casos, omitiram-se nomes de docentes ou houve tensões na formulação das propostas, devido a distintos pensamentos curriculares e relações de poder dos subgrupos que produziram os currículos.

**Palavras-chave:** história do currículo; currículo de biologia; ensino médio.

*The invention of curricular changes for the subject biology in state curricula (1992-2009): contexts, agents and tensions*

### **Abstract**

*This work aims to understand the production processes of three official state curricula of Ceará for the subject Biology, formulated in 1992, 2000 and 2009. It dialogues with the theoretical assumptions of critical curriculum theories and the history of school subjects. It is a qualitative research, which relates documentary sources and oral sources, interviewing authors and coordinators of these official curricula. The analysis was subsidized by the Textual Discursive Analysis (TDA). The increasing participation of public-school teachers in the construction of state curricula was identified. In some cases, the names of these teachers were omitted or there were tensions in the formulation of the proposals, due to the different curricular thoughts and power relationships between the subgroups that helped to produce the curricula.*

**Keywords:** history of the curriculum; biology curriculum; high school.

*La invención de cambios curriculares para la disciplina de biología en los currículos estatales (1992-2009): contextos, agentes y tensiones*

### **Resumen**

*El objetivo de este trabajos comprender El proceso de producción de tres planes de estudio oficiales de Ceará para la disciplina Biología, hecho sen 1992, 2000 y 2009. Dialoga com lãs teorías críticas del currículo y de La historia de lãs asignaturas escolares. La investigaciones cualitativa y relaciona*

<sup>i</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: [diegoadaylano@gmail.com](mailto:diegoadaylano@gmail.com) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6058-9270>.

<sup>ii</sup> Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: [cbcarneiro@hotmail.com](mailto:cbcarneiro@hotmail.com) – ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-6536-126X>.

*fuentes documentales y orales con entrevistas a autores y coordinadores de los currículos oficiales. Se subvencionó por el Análisis Textual Discursivo (ATD). Hubo creciente participación de docentes de escuelas públicas en La construcción de los planes de estudio estatales. Se omitieron nombres de docentes y hubo tensiones en La formulación de las propuestas a causa de distintos pensamientos curriculares y relaciones de poder de los subgrupos que produjeron los currículos.*

**Palabras clave:** *historia del currículo; plan de estudios de biología; escuela secundaria.*

## 1 INTRODUÇÃO

Entre os anos 1990 e 2019 estabeleceram-se políticas curriculares nacionais que direcionaram a criação dos currículos estaduais para as escolas, principalmente após a configuração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. No caso do Ensino Médio, podem-se destacar como exemplos as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), em 1998, e, em seguida a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), no mesmo ano, no governo Fernando Henrique Cardoso.

Nos governos Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff foram publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ocenem), em 2006, e a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Mais recentemente, em 2018 e 2019, após o afastamento da presidenta Dilma Rousseff, foi concretizada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que centraliza as discussões curriculares atuais e implica a construção de novos currículos municipais e estaduais. Muita atenção é dada ao modo como essas políticas são implementadas ou interpretadas nas escolas, sem questioná-las em seus diversos processos de elaboração, nos diversos entes federativos.

Desde os anos 1990, Ceará, junto aos estados de São Paulo, Paraná e Minas Gerais vêm implantando reformas no Ensino Médio sob a influência tanto do governo federal quanto de entidades internacionais (ZIBAS, 2005). Atualmente, faz parte do ideário educacional nacional certa reverência ao estado do Ceará quanto às suas políticas em educação. São utilizadas avaliações externas e inserção de alunos nas Instituições de Ensino Superior (IES) para respaldar a ideia de que o modelo de educação cearense é um dos “melhores” do país e que, portanto, deveria ser “aplicado” em outros estados da federação. Esse senso comum pedagógico

precisa ser problematizado e uma das maneiras de o fazer é o estudo dos currículos escolares e das reformas curriculares cearenses.

Embora sejam considerados esses aspectos, pouco se sabe sobre os históricos das reformas curriculares empreendidas por esse estado. Assim, a compreensão sobre as mudanças curriculares no Ceará é incipiente. Teixeira e Dias (2011) destacam, como importante referencial curricular no estado do Ceará, o livro da professora – Currículo para a escola primária do Ceará (1964), que, segundo os autores, teve grande repercussão até os anos 1980; até meados dos anos 1990, o currículo foi influenciado pelas atividades de Telensino (1974-1990). No entanto, as políticas curriculares estaduais do Ceará ainda são pouco reconhecidas e problematizadas.

Os documentos atuais para o Ensino Médio (ainda em vigência), denominados de Coleção Aprendiz de 2009, não fazem nenhum tipo de menção aos currículos oficiais anteriores. Entre os poucos estudos sobre os currículos locais do Ceará está o trabalho de Carneiro (1998) sobre Propostas Curriculares para o Ensino de Ciências de 1992 no ensino fundamental, o que nos levou a considerar a carência de estudos sobre história curricular no estado, ainda mais quando se trata de disciplinas do Ensino Médio. Considerem-se as proposições de Chervel (1990) e Goodson (1997, 2001), que nos fornecem subsídios para a análise das tensões e negociações relativas às mudanças de uma disciplina escolar em uma história curricular.

Nesse ensejo, buscou-se, em projeto maior, compreender as mudanças, as negociações relacionadas à disciplina Biologia dentro da história curricular cearense. Com o levantamento extensivo de documentos curriculares, identificaram-se três propostas curriculares para o Ensino Médio, produzidas em 1992, 2000 e 2009. Nesses currículos, buscou-se perquirir as mudanças do processo de produção quanto à disciplina Biologia, visto que conforme Rodrigues e Carneiro (2021), muitos estudos curriculares analisam as características e discursos presentes em currículos estaduais sem o viés histórico e sem reconhecer as dinâmicas de produção curricular com base nas vozes dos atores sociais envolvidos.

A partir dessas premissas, buscou-se responder: como os currículos de Biologia no Ceará foram produzidos? Como os seus elaboradores foram selecionados para participarem da elaboração? Quem compôs as equipes de elaboração? Qual o modo de participação dos professores das escolas públicas?

O objetivo deste estudo, então, é compreender os processos de produção dos currículos oficiais cearenses para a disciplina Biologia, como parte da invenção das mudanças curriculares estaduais propostas entre 1992 e 2009.

## 2 TEORIZAÇÕES SOBRE AS MUDANÇAS CURRICULARES NAS DISCIPLINAS ESCOLARES

Conforme Moreira e Silva (2011), o currículo deve ser compreendido com base nos dispositivos teóricos de ideologia, cultura e poder. Para eles, o currículo é uma produção cultural que expressa ideologias e relações de poder, que, por sua vez, ao estabelecer conhecimentos a serem ensinados na escola, ditos válidos, produzem identidades, ainda que não aquelas projetadas, pois há espaço para a resistência e a subversão. Neste trabalho a compreensão dessas relações parece ser fundamental para o entendimento do processo de formulação dos currículos oficializados pela Rede Estadual do Ceará.

Dialogando com Goodson (1997, 2007), compreendeu-se, também, que uma disciplina escolar é uma construção social produzida por forças sociais, por missões (propósitos) e por interesses (materiais e pessoais), com tradições curriculares diversificadas. As disciplinas são produzidas de modo conflituoso na busca por *status*, recursos e território.

Partindo dessa acepção, entende-se que a mudança em uma disciplina envolve a análise da busca por legitimação e recursos materiais e ideológicos nos grupos que produzem a disciplina escolar. Considera-se que essas mudanças podem acontecer em alguns níveis e domínios (mas não em outros) como mudanças simbólicas, mas não necessariamente como mudanças substantivas e que as mudanças operam na reelaboração de outros discursos e práticas, em continuidade com o passado (GOODSON, 1997, 2012, 2013).

Desse modo, a mudança não guarda em si necessariamente movimentos progressivos, como normalmente os reformadores tentam justificá-la (GOODSON, 1997, 2012).

Nesse sentido, o autor conclui “[...] o estabelecimento de uma nova categoria institucional, de práticas institucionalizadas associadas, acarreta as sementes de novos padrões de tradição e inércia. Em suma, a mudança fundamental exige a invenção de (novas) tradições” (GOODSON, 1997, p. 31).

Trabalhos mais recentes de Goodson (2019) buscaram propor modelos de como as mudanças<sup>1</sup> ocorrem nas disciplinas escolares ou em mudanças educacionais mais amplas. Esse

autor, diante do contexto inglês na década de 1980, considera que, no passado, as tentativas de mudança tendiam a acontecer partindo dos grupos internos da escola e com sua posterior legitimação externa. O inverso aconteceu nas últimas décadas, com tentativas de mudanças produzidas externamente e impostas aos professores. Esse autor, ao realizar estudos etnográficos e históricos, percebeu que essas tentativas de mudanças aconteceram em quatro estágios: formulação<sup>2</sup>, promoção, legislação e institucionalização.

No primeiro estágio, há a “invenção” da mudança, que surge das atividades e ideias com origens variadas, geralmente externas ao sistema escolar, com foco na mercantilização da educação. No segundo estágio, a “promoção” das novas ideias é feita por grupos externos e internos ao sistema escolar, que defendem a sua legitimação, com implicações sobre a identidade intelectual e novas práticas para os professores. No terceiro estágio, as relações entre as novas ideias produzidas externamente buscam maior legitimidade e são impostas aos docentes. Os discursos produzidos tentam ser estabilizados, levando-os ao último estágio, que é a “institucionalização”. Goodson usa esses estágios para compreender as mudanças curriculares.

Nesta pesquisa, além desse modelo teórico, buscou-se compreender os diferentes movimentos de produção curricular com base nos autores que descrevem os pensamentos curriculares, como Arroyo (2013), Carneiro (1998), Gimeno Sacristán (2000), Lopes (2000), Moreira (2012), Lopes e Macedo (2011), Silva (2015); em autores da teoria crítica do currículo, como Apple (1982) e Giroux (1983); e na história das disciplinas e culturas escolares, como Chervel (1990), Goodson (1997, 2001, 2012, 2019), entre outros.

### 3 CAMINHO METODOLÓGICO

Por meio de uma abordagem qualitativa, que envolve o universo de significados, crenças, vivências sobre o currículo de Biologia (MINAYO, 2012), buscou-se identificar como as propostas curriculares para a disciplina Biologia foram produzidas, do início dos anos 1990 até se chegar ao currículo em vigência no Ceará, produzido em 2009, o qual é anterior à reforma

do Ensino Médio de 2017 (lei nº 13.415/2017). Trata-se de uma pesquisa histórica que dialoga com a história das disciplinas escolares.

Essa pesquisa histórica não pode ser identificada como um mero resgate do passado, pois, apoiada no estudo de Ferreira, Xavier e Carvalho (2013), busca compreender e problematizar o processo de produção de conhecimento (relacionado aos currículos oficiais) sob determinado tempo histórico, considerando as vozes dos atores sociais que participaram de sua produção.

Goodson (2012, p. 75) também apresenta uma definição de pesquisa histórica que subsidia esta investigação: “O estudo histórico procura entender a forma como o pensamento e a ação se desenvolvem nas circunstâncias do passado”. Inicialmente, realizou-se o levantamento documental em diferentes acervos do estado do Ceará, em um processo de prospecção que durou mais de dois anos. Entre esses acervos, destacam-se a Biblioteca de Humanidades da Universidade Federal do Ceará (UFC), a Biblioteca da Universidade Estadual do Ceará (UECE), a Biblioteca Pública Governador Menezes Pimentel, a Biblioteca da Universidade de Fortaleza (Unifor), o Arquivo Público do Estado do Ceará, o Conselho Estadual de Educação (CEE), o Acervo histórico do Liceu do Ceará (Escola centenária do estado do Ceará e uma das primeiras escolas secundárias do país), entre outros.

Esses caminhos nos possibilitaram identificar diversas fontes primárias, como três currículos oficiais (CEARÁ, 1992a; 2000; 2008; 2009), a Constituição Estadual de 1989 (CEARA, 2016), Anuários do Ceará (CEARÁ, 1992a), planos e diretrizes estaduais de educação (CEARÁ, 1991; 1994), resoluções e pareceres do CEE (CEARÁ, 1992b; 1998; 2001), importantes para caracterizar os movimentos de produção curricular e seus contextos.

Após a submissão desta pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFC, com o número do Parecer CEP: 3.913.364, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com autores e coordenadores de três propostas curriculares para a disciplina Biologia. Os participantes disponibilizaram-se a contribuir com a pesquisa, de forma voluntária e sigilosa.

### **Quadro 1 - Autores e coordenadores dos currículos estaduais de Biologia**

<b>Entrevistado</b>	<b>Formação inicial</b>	<b>Idade</b>	<b>Outras informações</b>
Coordenador A1	Pedagogo	79 anos	Idealizador do currículo de 1992. Um dos primeiros coordenadores da área curricular na Seduc.

Autor A2	Licenciado em Ciências Biológicas	70 anos	Autor do currículo de 1992. Também foi coordenador do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará (UFC) nos anos 1990.
Coordenadora B	Pedagoga	81 anos	Idealizadora e coordenadora da Coleção Escola Viva.
Autor C1	Agrônomo e licenciado em Ciências da Natureza	59 anos	Consultor do currículo oficial de 1992 e autor das propostas curriculares de 2009. Trabalhou nas atividades de formação do Projeto Escola Viva, referentes às propostas curriculares de 1998 e 2000.
Coordenadora C2	Pedagoga	48 anos	Idealizadora da Coleção Escola Aprendiz. Coordenou a formação continuada dos professores da rede estadual, incluindo as formações sobre a Coleção Escola Viva.

Fonte: Elaboração própria (2020).

A análise dos dados foi subsidiada pela Análise Textual Discursiva (ATD), que envolve etapas dinâmicas de unitarização, categorização e compreensão do *corpus* analítico. Opera pela comunicação de sentidos, como exercício de se colocarem em diálogo as partes e o todo dos textos analisados (MORAES; GALIAZZI, 2016). A ATD tem elementos de abordagens analíticas clássicas da pesquisa qualitativa, transitando entre a Análise de Conteúdo e a Análise do Discurso (MORAES; GALIAZZI, 2006) e tem sido utilizada em estudos recentes sobre currículos oficiais (ROEHRIG; CAMARGO, 2014).

Esta investigação faz parte de uma pesquisa maior sobre os currículos estaduais e mudanças curriculares no Ceará. Nela se apresenta a categoria “Processos de produção dos currículos oficiais cearenses”, que emergiu da produção de dados. Dentro dessa categoria, podem ser identificadas diferentes unidades de sentido relacionadas aos autores dos currículos oficiais, como o modo em que foram definidos e a sua formação; o modo de participação dos professores das escolas na construção curricular; as principais inspirações para a produção curricular; e, as características do contexto de produção curricular.

Como se trata de uma pesquisa sobre história curricular, optou-se por desenvolver o metatexto, com descrições densas em diálogos com as teorizações curriculares, seguindo a lógica cronológica de produção de cada currículo oficial. O próximo tópico descreve o contexto curricular cearense em que as tentativas de mudanças curriculares começaram a se desenvolver.

#### 4 O INÍCIO DA REDEFINIÇÃO CURRICULAR NO FINAL DOS ANOS 1980

Entre os documentos que embasaram a compreensão de alguns elementos da história curricular cearense, podem-se destacar inicialmente a própria Constituição de 1989<sup>3</sup> do Ceará, que foi construída no contexto de abertura política após o regime militar (1964-1985). Esse documento aponta, além dos ideais democráticos, uma perspectiva de currículo escolar que valoriza problemáticas brasileiras e regionais, bem como a obrigatoriedade de alguns conteúdos e disciplinas no currículo cearense, o que marca o início das mudanças sobre os currículos ao término da ditadura.

Também entre as próprias produções da Seduc já havia uma crítica aos modelos educacionais vigentes. Conforme o Plano Setorial de Educação (1991-1994), o estado passou por um processo de “Redefinição Curricular”, centrado em dois eixos: a democratização da gestão das escolas e a reconstrução dos currículos cearenses. Como descrevem as orientações, seria uma forma de criar novos currículos oficiais para atualizar os currículos anteriores, ainda da década de 1970 (CEARÁ, 1991). A Redefinição Curricular foi iniciada com ações no ensino fundamental conforme parecer favorável do CEE (CEARÁ, 1992b). Como esclarece esse parecer, a tentativa de mudança curricular foi norteada por diferentes linhas teóricas:

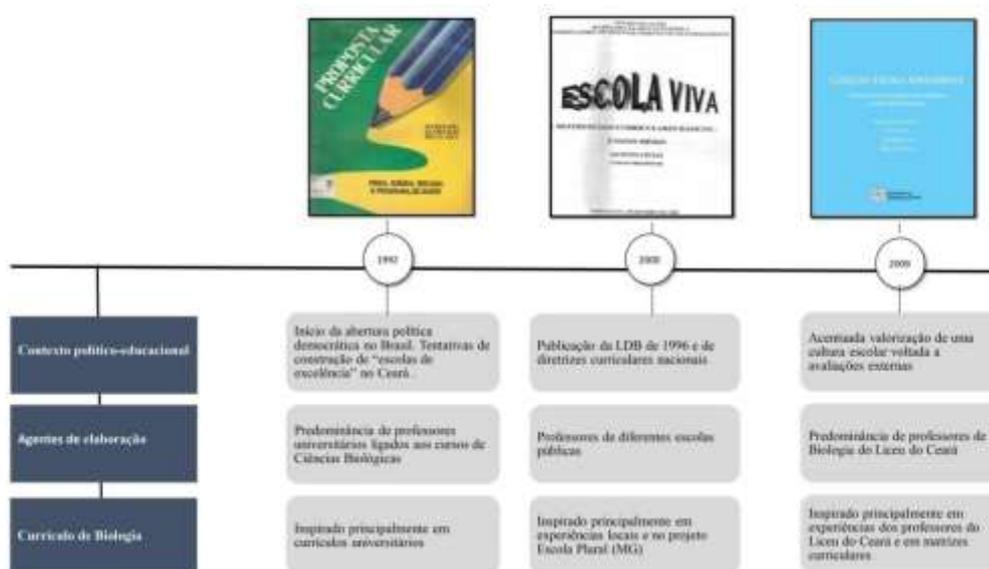
O Eixo histórico-social, que garantirá o respeito ao saber produzido, a cultura existente e a dimensão universal da educação; o eixo epistemológico, destacando a linha norteadora da proposta; o eixo do cotidiano, para assegurar o currículo a condição de atendimento às questões emergentes da realidade e às peculiaridades do ambiente onde a educação se processa (CEARÁ, 1992b, p. 1).

Em consequência disso, as diretrizes estaduais para os ensinos fundamental e médio de 1994 propuseram orientações para o planejamento educacional no Ceará e evidenciaram como ponto de partida tanto a legislação educacional vigente (Lei nº 5.692/1971 e a Constituição Estadual de 1989) quanto a tendência pedagógica histórico-crítica<sup>4</sup>, que enfatiza a função social da escola (CEARÁ, 1994). Trata-se de uma sobreposição das legislações da época do regime militar e de perspectivas contra-hegemônicas. Essa fusão marca o início dos anos 1990 no Ceará e tem suas repercussões sobre o contexto curricular do período, indicando-o como de transições sociais, políticas e pedagógicas.

## **5 DIFERENTES PROCESSOS DE PRODUÇÃO DOS CURRÍCULOS OFICIAIS CEARENSES**

Nesse contexto de Redefinição Curricular, de expansão do Ensino Médio, de diversificação de modelos escolares, de abertura política e de mudanças sociais, três propostas curriculares para o Ensino Médio foram publicadas até o ano de 2021. A primeira, denominada “Propostas Curriculares para Física, Química, Biologia e Programas de Saúde” (CEARÁ, 1992); a segunda, chamada Coleção Escola Viva (CEARÁ, 2000); e, a terceira, chamada Coleção Escola Aprendiz (CEARÁ 2008, 2009), em vigência até que um novo currículo estadual seja finalizado em decorrência das mudanças trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A partir dos anos 1990, os currículos de Biologia no Ceará foram elaborados pela coalizão de professores com formação em Pedagogia (que coordenavam as produções) e professores de diferentes instituições educacionais, geralmente com a formação em Licenciatura em Ciências, Biologia, Agronomia e Ciências da Natureza. A Figura 1 destaca as capas dessas propostas curriculares e sintetiza alguns dos elementos de disputas na produção dos currículos:



**Figura 1** - Currículos de Biologia do Ceará (1992-2009)  
Fonte: Elaborado pelos autores.

Um aspecto que precisa ser ressaltado sobre as análises feitas neste trabalho é que não houve uma linearidade ou um *continuum* entre cada projeto curricular. Ao contrário, houve projetos pedagógicos e educacionais que disputavam espaço e que tentavam influir sobre os currículos oficiais. Outro aspecto é que as diferentes negociações dos secretários de educação

com a equipe de produção dos currículos possibilitaram arranjos curriculares distintos (mais próximos ou distantes de currículos do tipo lista de conteúdos ou matrizes de competências), que não podem ser vistos como aprimoramento de cada currículo, mas como opções e disputas por modelos na construção curricular. O próximo tópico aponta as negociações quanto à produção do currículo de 1992.

### **5.1 Academicismo na produção do currículo estadual de Biologia, no início dos anos 1990**

Sob a secretaria de Maria Luíza Barbosa Chaves (Secretária de Educação do Estado), no governo estadual de Ciro Gomes (1991-1994), foram publicadas as Propostas Curriculares para Física, Química, Biologia e Programas de Saúde, em 1992 (em um mesmo material). A maioria dos seus autores<sup>5</sup> era vinculada à Universidade Federal do Ceará (UFC) e à Universidade Estadual do Ceará (UECE). Apenas na proposta curricular de Biologia é que uma das autoras trabalhava na rede estadual e os três demais eram professores da UFC. Esse é o primeiro currículo estadual produzido após o regime militar e, por conta disso, foi construído sob o ideário de fornecer qualidade educacional para todos os estudantes, visto ser o desafio crescente o de inserir mais alunos na escola. Nesse sentido, a produção curricular foi centralizada na capital cearense.

O professor A1, que era um dos coordenadores da proposta curricular e que trabalhava no Departamento de Desenvolvimento Curricular na Seduc, esclareceu que esse currículo foi construído sob o horizonte de produção de escolas de excelência. Mais de 300 pessoas participaram das discussões como um todo e foram feitas formações para os professores do estado, algo inovador para uma época de poucos recursos.

Nesse período de formações, houve um momento de desconforto da comunidade docente com o governo estadual. O governo buscou implementar um exame para avaliar os professores da rede estadual, chamado “provão” ou “censo do magistério”. Nesse contexto, havia tentativas de se criarem escolas-modelo com os melhores professores, o que gerou uma reação da comunidade docente, com reivindicações, protestos e boicotes ao “provão”. Os principais líderes sindicais da época chegaram a invadir o Liceu do Ceará e a dar as respostas do provão; a secretária de Educação foi intimada pelo Ministério Público, entre outros episódios conflituosos<sup>6</sup>. Ao mesmo tempo, enquanto ocorriam formações para o currículo de 1992, as manifestações dos professores aconteciam na cidade, o que na época respingou sobre a imagem do currículo oficial<sup>7</sup>.

Na entrevista com um dos autores do currículo de Biologia, alguns aspectos sobre o processo de construção, que não estão descritos no documento, puderam ser desvelados. A proposta curricular de 1992 foi inspirada no currículo do Curso de Ciências Biológicas da UFC, visto que a maior parte dos autores pertencia aos quadros dessa instituição, os quais eram pioneiros na reformulação de currículo<sup>8</sup> de formação de bacharelado e de licenciatura do início dos anos 1980. Veja-se o relato do entrevistado:

Se você observar, então, **como nós fomos convidados em virtude de uma experiência anterior, baseamo-nos nesse currículo do curso de Ciências Biológicas**. Se você se aprofundar e fizer uma análise comparativa dos dois currículos, você vai observar que eles apresentam uma identidade forte [...]; também teve a mesma operacionalização do currículo do curso de Biologia da UFC: ele foi trabalhado em reuniões com professores de diferentes áreas e obviamente **nos dava base para que trabalhássemos a grade curricular**. Então precisávamos saber também quais as pessoas potenciais que havia no Estado que pudessem contribuir para que essa proposta curricular fosse realmente aceita e aplicada. Participaram **professores da escola pública, professores da Universidade Estadual do Ceará e secretários de educação, de meio ambiente** (Professor A2, autor da proposta curricular de Biologia de 1992, grifos nossos).

Como se pode notar, houve um convite realizado pela Seduc a professores universitários e não uma seleção ou processo de mobilização, randomização aleatória ou atividade democrática mais ampla. Isso leva a refletir sobre o sentido desses convites, pois estão relacionados às relações de poder, que se definem a partir da semelhança e afinidade dos grupos ideológicos.

Goodson (2001) esclarece que a produção das disciplinas escolares está relacionada, também, ao *status* de quem pode definir essas disciplinas. Suas retóricas oficiais são normalmente construídas por professores universitários, o que pode ser visualizado na construção desse documento, com algumas diferenciações: a construção do currículo de 1992 demorou cerca de um ano; realizou-se, também, por meio de reuniões, com a participação de cerca de oito docentes da rede pública estadual, o que demonstra certa iniciativa do estado em tentar promover o diálogo com professores.

Contudo, esses professores não são mencionados no documento final, o que evidencia as complexas relações de poder e hierarquização entre profissionais da universidade e da escola pública, com uma clara subestimação dos conhecimentos desses últimos. Com base em Apple (1982), podemos ver essa desvalorização dos saberes docentes como uma tentativa

de mostrar o *status* do conhecimento técnico dos especialistas e ocultar a reprodução econômica e cultural, como se as decisões tivessem rigor científico.

Giroux (1986) também assegura que essa separação ajuda a proporcionar divisões entre os saberes dos “considerados especialistas” e os saberes dos professores, ao dicotomizar, mais ainda, a ideia de trabalho mental (feita pelos elaboradores do currículo) do trabalho manual (erroneamente atribuído apenas ao docente), como se o docente fosse um “prático”, com pouca autonomia. Por sua vez, o professor C1 (docente do Liceu do Ceará, à época), que foi consultor desse material, descreve algumas das sugestões de mudanças por ele propostas para o currículo de Biologia de 1992 quanto ao arranjo curricular:

Só tinha esses conteúdos, então vamos ver **quais são os objetivos que quer alcançar com esses conteúdos**. E aí vamos propor também algumas metodologias para que o professor... Toda vez que a gente entrava numa dessa, a gente sempre tomava cuidado de pensar: mas se o professor não tem capacitação? O professor ele não tem tempo de ir atrás de outros níveis. Na época era assim, havia esse pensamento (Autor C1, autor da proposta curricular de Biologia de 1992 e 2009, grifos nossos).

Esse trecho sobre o arranjo curricular, com foco em conteúdo, objetivos e sugestões metodológicas, aproxima-se de um pensamento curricular tradicional, influenciado pelos modelos de Tyler<sup>9</sup>, o que nos remete à racionalização e sistematização do currículo, evidenciando-o como grade curricular, tal como foi referido pelo autor entrevistado. Nesse sentido, a formulação de objetivos acontece para verificar o rendimento do aluno e orientar o planejamento. Esse trecho também sugere as alianças e conflitos na produção curricular de uma disciplina escolar em seu nível prescrito (LOPES; MACEDO, 2011; MOREIRA, 2012; MOREIRA; SILVA, 2011).

## 5.2 Currículo de Biologia sob a égide de interesses progressistas nos anos 2000

Como anteriormente relatado, em decorrência da promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, Lei nº 9.394, novas perspectivas foram surgindo no ideário educacional brasileiro, com a criação de novos currículos e políticas educacionais. Em 1998, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM).

Carneiro (1998) destaca a presença de um seminário no Ceará, com duração de dois dias, com a participação de especialistas de universidades locais, com o intuito de esclarecerem o melhor possível os PCN para professores da rede pública. Nesse cenário de mudanças, o Ceará iniciou o projeto de implantação de organização em ciclos e de redimensionamento curricular pelo Núcleo de Desenvolvimento Curricular da Seduc, sob a secretaria de Antenor Naspolini, no governo de Tasso Jereissati (1995-1999). O material intitulado “Projeto Escola Viva” descreve essa nova proposta pedagógica.

Essa produção nasceu de experiências pedagógicas no ensino fundamental e só posteriormente culminou com a construção do documento curricular. A Coleção Escola Viva foi inspirada em um projeto aplicado em três escolas do ensino fundamental e em experiências em Minas Gerais (Escola Plural)<sup>10</sup>.

Até então, também não havia uma formação continuada extensa e estruturada no estado do Ceará; os professores eram vistos como “catedráticos”, hierarquicamente soberanos na sala de aula, que não necessitavam de nenhum aprimoramento ou reflexão crítica sobre a prática. Essa concepção sobre o professor e sobre a escola se modificou gradualmente com as experiências diferenciadas no ensino fundamental, ligadas à valorização do esporte e da arte no currículo escolar, bem como os ciclos de formação. Desse modo, o processo de produção curricular buscou ressignificar as escolas cearenses, tal como explica uma das idealizadoras da proposta curricular:

**A gente não começou pela elaboração do currículo, a gente começou pela concepção de escola**, que passa a funcionar, e aí, como a vida inteira eu fui professora, eu sempre me incomodei com a escola que só ensina conteúdos cognitivos [...]. Eu tinha uma vontade de que aquilo que a gente diz ao aluno acontecesse de verdade [...] **Eu comecei, junto com a equipe, a pensar numa escola que fosse interessante, criativa e alegre. Essa era a ideia do Projeto Escola Viva. Infelizmente, o pessoal acredita... tem uma visão de que, se a escola é assim, ela não ensina** (Professora B, descrição da elaboração da Coleção Escola Viva, grifos nossos).

Embora tenha havido uma abertura do governo estadual para uma nova proposta curricular e visão de escola, o final da fala da professora revela um pouco das possíveis tensões quanto ao pensamento curricular tradicional corrente à época. Pensar uma escola criativa era o grande desafio – uma escola na qual as atividades tivessem sentido para o aluno e fizessem parte do currículo.

Como se pode notar, a institucionalização de uma equipe com perspectiva diferenciada trouxe uma nova abertura ao processo de construção curricular. Com a criação da Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-pedagógico na Seduc, voltada à formação continuada dos professores dos ensinos fundamental e médio, aconteceu uma aproximação com as experiências dos docentes nas escolas.

Cabe ressaltar que o contexto era de acentuado distanciamento entre escolas e universidades e de construções de estratégias para superar a carência de professores sem licenciatura<sup>11</sup>. Após essas formações continuadas, os professores-autores foram convidados a participarem da construção das propostas curriculares, conforme a fala da professora B, idealizadora da Coleção Escola Viva:

**Aí, para escrever o currículo da Escola Viva, que era o currículo do Estado do Ceará, para a implantação dos ciclos, a gente começou a trazer os professores das escolas para discutirem com a equipe da Secretaria da Educação.** O Napolini tinha esta característica: ele estimulava muito a participação; não acreditava e não queria que a gente fizesse tudo só. [...] A gente sempre se reunia com os professores nas formações, bimestralmente ou semestralmente; nas sessões de formação, a gente discutia quem poderia participar; foi uma colaboração muito grande, **não teve critério técnico para determinar quem ia participar, nem teve critério político, era muito uma escolha no processo de formação daqueles professores que tinham uma participação** boa nas formações e disponibilidade para colaborar (Grifos nossos).

Mesmo que essa fala possa induzir a certo aspecto de neutralidade na construção do currículo, pois a escolha de professores foi feita sem “indicações políticas” ou “critérios técnicos”, não é possível visualizar esse processo de produção curricular como neutro. Concorda-se com Apple (1982) e Goodson (2001), quando asseveram que a definição curricular decorre de discursos intelectuais, finalidades sociais e políticas, explícitas ou não. Porquanto, o conhecimento escolar não é neutro e, no caso estudado, reflete interesses progressistas e alternativos do grupo que se estabeleceu na Seduc.

Um primeiro exemplo é a ideia de “ciclos de formação”, que era o cerne da nova proposta pedagógica que foi inspirado, também, nas experiências do Projeto Escola Plural, implantado em Minas Gerais. O modelo de escola desenhado pelo projeto em Minas Gerais foi construído com debates e seminários entre professores e tinha como foco reduzir a evasão e repetência nas escolas, por isso buscava construir sua organização em três ciclos, o último, com crianças de 12 a 14 anos, conforme Miranda (2007).

A proposta de renovação da escola em Minas Gerais se associou a um movimento de renovação pedagógica, que valorizava questões sobre cultura, classe social, identidade, entre outras, segundo Moreira (2007). Isso leva a inferir a aproximação do currículo estadual cearense dos anos 2000 a um pensamento curricular e pedagógico diferenciado, alinhado às perspectivas mais críticas.

Sob a égide da nova LDB de 1996, que resguardava essa nova organização no ensino do Ceará, a proposta Escola Viva apresenta orientações para as Ciências Naturais no primeiro ciclo (alunos de 6, 7 e 8 anos), segundo ciclo (9 e 10 anos), terceiro ciclo (11 e 12 anos) e quarto ciclo (13 e 14 anos). Conforme o documento oficial (CEARÁ, 1998), identificou-se no Conselho de Educação do Ceará (CEC) um parecer favorável à implementação dos dois primeiros ciclos (Parecer nº 1.014/1998). Nele, justifica-se o caráter inovador do projeto pelo estímulo à criatividade e por defender uma avaliação permanente, uma cultura do sucesso escolar e eixos curriculares. Esse parecer materializa um incentivo legal para a mudança curricular acontecer, o que Goodson (2019) insere como componente da fase de legislação da mudança.

A proposta estabelecia um quinto ciclo, referente ao Ensino Médio e descrito no documento denominado “Referenciais curriculares básicos – Ensino médio”, publicado nos anos 2000. A respeito da produção desse documento, algumas evidências de um aspecto mais democrático puderam ser identificadas: mais de 200 docentes da rede estadual trabalharam na produção desse currículo, por meio de dois seminários:

Atentas às diretrizes nacionais e à continuidade dos [Referenciais curriculares básicos] RCB – Ensino fundamental, as equipes da CDTP/Núcleos de Desenvolvimento Curricular – Ensino médio e Ensino Fundamental compatibilizaram as diferentes propostas encaminhadas e elaboraram a primeira versão destes RCB. **Submeteram-nos à apreciação de professores consultores especialistas de cada área. Realizaram dois seminários, contando, no segundo, com a participação de 220 professores representantes de todo o Estado.** Eles estudaram o documento elaborado e propuseram alterações que julgaram necessárias. Os professores consultores também participaram e discutiram com os participantes do Seminário as questões levantadas (CEARÁ, 2000, p. 16, grifos nossos).

Inicialmente o texto aponta a descrição da área “Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias” seguindo os PCNs, com os nomes dos consultores, entre eles cinco professores de nível superior da Universidade de Fortaleza (Unifor) e da UFC, bem como os nomes de 52 docentes da rede estadual. Esse último ponto diferencia a nova proposta curricular

da anterior, em que a maior parte dos autores era constituída de professores universitários. Não há uma indicação das escolas ou da formação inicial de cada docente, por isso não identificamos os professores-autores dessa proposta curricular de Biologia.

O projeto intitulado “Escola Viva para o Ensino Médio” também faz referência a outras atividades realizadas pela Seduc no mesmo período, no intuito de evidenciar relações entre o que era prescrito e o que havia sido vivenciado nas escolas. Mencionam, também, o Suporte de Acompanhamento Pedagógico (SAP), a elaboração das propostas curriculares, o desenvolvimento do Festival de Talentos da Escola Pública (Festal), que consistia em atividades culturais, artísticas e científicas apresentadas pelas escolas.

Isso sugere uma associação entre o currículo oficial e outras ações construídas na rede estadual de ensino do Ceará e ajuda a distanciar esse currículo da visão normativa de currículo, como uma lista de conteúdos. Nesse caso, o currículo descrito por essa coleção é rico de marcos conceituais e de experiências realizadas nas escolas. Isso enriqueceu o estágio de formulação da mudança curricular. Nas palavras da professora B (idealizadora do projeto): “Foi uma prática que gerou uma proposta curricular, e uma proposta curricular que buscou aperfeiçoar a prática”.

Isso nos faz lembrar da importância da formação de coletivos profissionais mais autônomos, expressão referida por Arroyo (2013), nos quais os educadores são reposicionados como autores, desinferiorizando-os na produção curricular. A criação desses coletivos é um processo que, tanto sofre influência<sup>12</sup> quanto ajuda a produzir um pensamento curricular crítico nas redes de ensino.

Nesse sentido, os professores fizeram parte de relações complexas que ligam currículo, autoria e poder. Há, desse modo, uma luta por autoria nos territórios curriculares, que tenta inserir no currículo outras experiências sociais (ARROYO, 2013), pois diz respeito a uma proposta nascida na sala de aula, construída por vários professores, que passa a ser assumida pela rede de ensino, diferentemente de outras propostas curriculares de alguns estados, das quais os autores são técnicos e desconhecidos. Esses aspectos resultaram em tentativas de equilíbrios de forças com a construção de um currículo com base em coalizões de professores.

Sobre esse currículo oficial e sua implementação, Vieira e Farias (2002) mencionam que o Projeto Escola Viva buscou fazer uma aproximação entre a escola e a comunidade cearenses, embora seu processo de execução tenha encontrado alguns percalços quanto ao investimento financeiro. O projeto teve que contar, também, com o trabalho voluntário, que foi efetivado em 75 escolas da capital e 141 do interior.

Como o processo de implementação dos ciclos de aprendizagem no fundamental era demorado, pois necessitava de acompanhamento dos professores, o último ciclo (referente ao Ensino Médio) teve menor investimento de tempo, pois a mudança era gradual e acontecia diante da municipalização do ensino fundamental, o que requeria maior atenção da Seduc, na época.

Apesar disso, houve formações para os docentes do Ensino Médio, socialização das experiências da escola e encontros regionais nas 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede); a proposta curricular não ficou restrita ao ensino fundamental. Também como indicado no Boletim do Ensino Médio (2001), o Projeto Escola Viva ganhou certa notoriedade, na perspectiva de que dizia respeito a uma proposta escolar em permanente construção.

Cabe ressaltarmos que, conforme a entrevista cedida pelo professor C1, as formações para o uso desse currículo eram mais direcionadas aos professores de Ciências do ensino fundamental do que aos professores de Biologia. Outro ponto que chamou a atenção sobre o Projeto Escola Viva no Ensino Médio é que o currículo traz uma proposta diferenciada de avaliação escolar. A Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico, criada pelo Secretário Napolini, desenvolveu, de forma conjunta, um modelo avaliativo baseado não no rendimento numérico do aluno, mas na avaliação conceitual.

As fichas propostas pelo novo currículo traziam critérios como participação, reflexão, criticidade, criatividade, autonomia, conhecimento e cooperação, em que o docente deveria descrever os avanços e dificuldades dos alunos ao longo de cada bimestre. Esse modelo trouxe alguns conflitos no campo educacional, com reações de escolas, gestores e docentes, como se pode identificar no Parecer nº 507/2001, em que professores consultam e questionam esse modelo avaliativo ao CEC.

Conforme os entrevistados, a nova concepção de avaliação foi percebida pelos professores da rede como uma tentativa do estado de reduzir a taxa de reprovação. Essa polêmica merece um aprofundamento maior em estudos posteriores. Não se identificaram estudos sobre esse modelo de avaliação no Ceará, contudo é possível caracterizar preliminarmente essas tensões. Sabemos que uma cultura de exames foi iniciada no Ceará nos anos 1990, que teve maior ênfase com o incentivo às políticas de responsabilização das escolas nos anos 2000 (ARAÚJO, 2016; VIEIRA, 2007), e também devido ao foco nas avaliações

externas com o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)<sup>13</sup> e aos objetivos da Seduc de estimular a aprovação nos vestibulares.

Após isso, esse modelo avaliativo conceitual assim como o próprio Projeto Escola Viva foram abandonados. Para alguns entrevistados, isso se deveu a mudanças políticas na Seduc e à ênfase em uma gestão por resultados em exames externos à escola, o que se perpetuou nesse período. Vieira, Plank e Vidal (2019) mencionaram algumas mudanças nas políticas educacionais do Ceará, com especial foco na gestão por resultados e na responsabilização, o que foi ampliado após os anos 2000, chegando a gerar certa competição entre as escolas. Isso trouxe novos elementos para a produção curricular, propiciando a construção de matrizes curriculares e a ruptura com um modelo de currículo mais aberto, com poucos direcionamentos metodológicos, o que estava representado na Coleção Escola Viva.

### **5.3 Matrizes curriculares e a centralização da produção curricular em agentes internos das escolas**

Depois de quase uma década da publicação do Projeto Escola Viva, uma outra tentativa de reforma foi balizada por uma nova publicação, chamada Coleção Escola Aprendiz, constituída de dois materiais complementares: Ciências da Natureza e suas tecnologias, publicado em 2008, e Matrizes Curriculares para o Ensino Médio, publicado em 2009.

De modo geral, as tentativas de mudanças curriculares seguiram uma periodização de quase 10 anos de diferença entre elas. Em seu contexto de produção, diferentemente dos outros currículos, o estado passou a investir mais no Ensino Médio, diante do processo de municipalização do ensino fundamental e do aumento do financiamento federal. Esse currículo de 2009 foi produzido, por exemplo, por financiamento do Projeto Alvorada, o mesmo que atuou investindo na construção de Laboratórios de Ciências no Ceará.

A Coleção Escola Aprendiz foi publicada<sup>14</sup> no governo Cid Gomes (2007-2015), sob a secretaria de Izolda Cela (atual vice-governadora do estado do Ceará). Foi elaborado por meio de discussões nas Credes e de um evento denominado Seminário Estadual do Currículo do Ensino Médio<sup>15</sup>, em consonância com as mudanças nacionais no Ensino Médio. Nas palavras da coordenadora de produção:

A gente queria, além de pensar em competências e habilidades, que o professor visualizasse, dentro daquelas competências e habilidades, quais eram os conteúdos que iam dar conta dessa dimensão, e aí veio a Escola Aprendente [...] Eles discutiam primeiro na CREDE [local], depois formavam uma comissão e vinham para Fortaleza; a gente sediava os encontros aqui na cidade. Eram encontros por área, e nós tínhamos quatro ou cinco debates. Tivemos a colaboração das universidades nesse processo [...]. Em momento algum, a gente pode dizer que a Escola Aprendente é fruto da ideia de poucas mentes brilhantes da secretaria. Não, ele é o resultado da discussão de todos os componentes curriculares de todas as CREDE (Coordenadora C2).

A seção de Biologia foi construída por três professores da rede estadual que haviam exercido funções técnicas na secretaria, dois dos quais haviam sido professores do Liceu do Ceará, fato que difere quanto à construção dos documentos anteriores, feito por professores universitários, que atuaram reforçando o prestígio da disciplina com base em uma tradição curricular acadêmica (GOODSON, 2001). O professor C1 esclarece alguns pontos sobre a produção do currículo de Biologia:

A gente testou o que a gente propôs e acompanhou uma estrutura; você pode ver que, na Coleção Escola Aprendente, toda disciplina acompanha a estrutura. Tinha que propor música, tinha que propor filme, tinha que propor leitura complementar, tinha que propor metodologias em sala de aula, laboratório, e tinha que pôr no texto em si. As reuniões eram todas lá na SEDUC, e cada um ficava com uma parte para produzir. E aí, produzir em casa mesmo, ou lá na SEDUC. Aí, tinha reunião para aquele que produziu, e via se estava dentro da estrutura recomendada; se não estivesse, ajustava. **E aí foram feitas várias revisões até chegar ao final.** Aí, tem que sempre pensar, tem sempre que frisar, porque Ciências, o que pode ser Ciências de manhã já pode não ser à tarde. Então, naquela época essa proposta era “top”, vamos dizer assim, mesmo a ‘toque de caixa’, mesmo sem ter tempo, mesmo sem ter fonte de pesquisa. A gente tinha um prazo **para fazer tudo, tinha um mês.** Depois chamaram a gente e disseram: “Olha, para publicar, só tem 20 dias!”. E, se não me engano, **em 18 dias passaram a régua e puxaram do jeito que estava aí,** aí foi se embora (Grifos nossos).

Esse depoimento sugere certa centralização do processo de construção do currículo estadual em professores do Liceu do Ceará (autores da nova proposta de 2009), que, ao longo do tempo, formaram um tipo de “liderança curricular”, com algum prestígio dentro da Seduc, a ponto de construírem o currículo estadual de 2009. Esse processo nos remete aos estudos de Goodson (2001), pertinentes à busca por *status* e acreditação dentro da história curricular de uma disciplina escolar, que influenciam o prestígio acadêmico da disciplina e de seus profissionais.

Esses professores do Liceu do Ceará eram docentes vistos com práticas diferenciadas<sup>16</sup>, que, desde os anos 1990, buscaram aprofundar os estudos em nível de pós-graduação. Assim, esta investigação reconhece a contribuição de lideranças institucionais de uma escola influenciando políticas curriculares do Ceará, o que é um aspecto pouco pesquisado, já que muitas pesquisas se centram na implementação dos currículos oficiais, conforme Lopes (2000).

Quando se olha para um contexto nacional, os professores da Educação Básica tiveram maior participação na construção de parâmetros curriculares nacionais para a disciplina Biologia, se comparado com as áreas de Física e Química (BUSNARDO; LOPES, 2010), o que pode reafirmar outros modos de circulação de discursos curriculares na produção da disciplina Biologia ao longo do tempo, não restrito a autores considerados especialistas, vinculados a universidades. E isso vem sendo incorporado na produção curricular em nível estadual.

Embora a presença de docentes da Educação Básica na produção curricular estadual não signifique inexistência de tensões e limitações, o depoimento anterior – do professor C1 – também aponta as limitações para uma reflexão mais ampla de concepções pedagógicas subjacentes aos currículos oficiais, diante do pouco tempo para o desenvolvimento da proposta. Como se pode notar, o debate tornou-se limitado e o currículo foi construído de forma mais burocrática.

Outra limitação no processo de construção pode ser inferida pela análise da matriz publicada em 2009, pois apresenta uma sequência de competências e habilidades idênticas aos PCN+, organizados pelo MEC, o que demonstra a regulação federal sobre os currículos estaduais e, talvez, a pouca autonomia na produção curricular.

Goodson (2019) sugere que, atualmente, as tentativas de mudanças curriculares seguem um modelo em que a formulação da mudança é feita apenas por agentes externos à escola. Nesse sentido, verifica-se certa diferenciação da formulação da política curricular do Ceará, por captar professores das escolas públicas, embora no currículo de 1992 tenham se tornado invisíveis e no currículo de 2009 tenham tido limitações na produção.

Essa etapa de formulação da mudança curricular é uma arena com grupos dissonantes, que, nesse caso, tornaram os professores da escola pública e suas contribuições, de certo modo, tutelados pelos professores da universidade, o que reforçou hierarquias entre os saberes produzidos na academia e os saberes na escola.

Também se identificou que os docentes do Liceu do Ceará participaram do processo de formulação de mudança ou promoção da mudança curricular, nos termos de Goodson (2012),

por contribuírem ministrando formações continuadas sobre ou com os currículos oficiais, o que gera reflexão sobre a participação dos professores da escola pública na construção da mudança curricular.

Desse modo, a invenção, a promoção e a legislação da mudança foram feitas com a colaboração de professores das escolas (em especial nos currículos mais recentes), não necessariamente feitas por grupos apenas externos ao sistema escolar, mesmo que esses docentes da escola pública possam ter sido tutelados por membros de outros subgrupos. Seus efeitos, em curto e longo prazos, não estão claros na educação cearense. Buscar-se-á explorá-los em publicações posteriores.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pôde identificar pela leitura, houve tentativas de mudanças curriculares iniciadas nos anos 1990, as quais foram anteriores à atual LDB de 1996. Essas tentativas estão situadas em um movimento no contexto educacional cearense denominado de “Redefinição Curricular”, caracterizado por disputas curriculares e pela incorporação de elementos advindos de pedagogias críticas. Essas novas perspectivas também influenciaram no modo como as tentativas de mudanças curriculares subsequentes aos anos 1990 foram pensadas, defendidas e legitimadas, tais como, uma crescente participação de professores das escolas públicas nas construções dos currículos estaduais de Biologia.

Nesse processo, a maior participação dos professores da rede pública ajudou a tensionar a formulação das mudanças curriculares, a partir de contribuições inspiradas em suas experiências profissionais nas escolas. Mesmo que esses docentes tenham sido tutelados por professores universitários, ou outros grupos dentro da Secretaria Estadual de Educação, parece indicar que foi uma tentativa de aprimorar a construção curricular de forma democrática, ao mesmo tempo, que tentou legitimar os discursos curriculares produzidos com base nos interesses dos subgrupos ligados à Seduc e às universidades.

Assim, por vezes, os diferentes modos de formulação das mudanças curriculares posicionaram os professores das escolas como “práticos”, diferindo-os dos “especialistas”. Desse modo, as hierarquias que estruturam a produção curricular não foram completamente rompidas, pois, como se viu, identificou-se a omissão do nome de professores das escolas públicas no documento curricular de 1992, mesmo com sua participação nas reuniões de

elaboração ou, ainda, o pouco tempo concedido aos docentes da escola pública para a formulação do currículo de 2009, o que gerou constrangimentos e tensões.

Embora com essas problemáticas, existe, nesse contexto, uma tendência de buscar representatividade dos professores das escolas na produção dos currículos oficiais. Soma-se a isso, a valorização da indicação de elaboradores para compor o grupo de produção das coleções curriculares, com base em seu prestígio na universidade (professores que desenvolveram currículos dos cursos de Ciências Biológicas), prestígio nas escolas estaduais (professores com práticas diferenciadas), prestígio na Secretaria de Educação (docentes participativos nas formações continuadas realizadas pela Seduc). Esses critérios revelam as disputas que marcam a produção curricular local. O currículo não é uma atividade neutra e técnica, mas é marcada por relações de poder, coalizões e dissensos.

Considera-se que, ao se documentarem as tentativas de reformas curriculares cearenses, mais pesquisas podem ser realizadas quanto à produção curricular deste estado. Também, ao se utilizarem fontes orais associadas à análise de documentos, acredita-se que os achados desta investigação ajudam a problematizar a história curricular não contada pelos documentos.

Também ajudam a repensar o modo de participação dos professores das escolas públicas na construção dos currículos estaduais a partir da atual reforma do Ensino Médio de 2017 (lei nº 13.415/2017), que foi construída por setores neoliberais e conservadores. Isto significa que a presença dos professores (das escolas públicas) na elaboração dos novos currículos estaduais não pode ser omitida ou figurativa. Qualquer tentativa de mudança curricular deve ser comprometida com a formação de coletivos docentes, debatidas desde sua formulação e aprimoradas para valorizar as vozes dos professores dentro das disputas de poder inerentes à construção curricular.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1982.

ARAÚJO, Karlane Holanda. **Os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

ARROYO, Miguel González. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BUSNARDO, Flávia; LOPES, Alice Casimiro. Os discursos da comunidade disciplinar de ensino de biologia: circulação em múltiplos contextos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 16, n.

1, p. 87-102, 2010. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Nd6CJzsYVwF3tMzzvwNVBhM/?lang=pt>. Acesso em 20  
jan. 2022

CARNEIRO, Claudia Bravo. **Currículo de Ciências: história, concepções e opções**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1998.

CEARÁ. **Plano Setorial de Educação 1991-1994**. Fortaleza: Seduc, 1991.

CEARÁ. **Anuário do Ceará: 1992/93**. Fortaleza: Anuário do Ceará, 1992a.

CEARÁ. Parecer n. 950. Analisa o Plano Complementar do trabalho anual para 1992 a financiado a conta do FNDE/MEC, parceria com o governo do Estado, com recursos provindos do Salário Educação. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Poder Executivo, Fortaleza, Conselho Estadual de Educação, 1992b.

CEARÁ. **Proposta curricular: Física, Química, Biologia e programas de saúde – 2º grau – 1ª a 3ª série**. Fortaleza: IOCE, 1992c.

CEARÁ. **Diretrizes e orientações para o funcionamento do ensino fundamental e médio no Estado do Ceará nas diversas modalidades**. Fortaleza: Seduc, 1994.

CEARÁ. Parecer n. 1.014. Aprova o Projeto Escola Viva organização do Ensino em Ciclos, para implantação, na rede pública do Ensino Fundamental do Ceará. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Poder Executivo, Fortaleza, Conselho Estadual de Educação, 1998.

CEARÁ. **Escola Viva**. Referenciais Curriculares Básicos. Quinto ciclo (versão preliminar). Fortaleza: Seduc, 2000.

CEARÁ. Parecer n. 0507. Responde a consulta do Presidente do Conselho Escolar, Raimundo Augusto Martins Torres, **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Poder Executivo, Fortaleza, Conselho Estadual de Educação, 2001.

CEARÁ. **Metodologias de apoio: áreas de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias**. Fortaleza: Seduc, 2008.

CEARÁ. **Metodologias de apoio: matrizes curriculares para ensino médio**. Fortaleza: Seduc, 2009.

CEARÁ. **Constituição do Estado do Ceará, 1989**. Fortaleza: Inesp, 2016.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em:  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod\\_folder/content/0/Chervel.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/Chervel.pdf). Acesso 20 jan. 2022.

FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Inovação e mudança: implicações sobre a cultura dos professores**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

FERREIRA, Marcia Serra; XAVIER, Libânea Nacif; CARVALHO, Fábio Garcez (Orgs.). **História do currículo e história da Educação: interfaces e diálogos**. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1983.

GOODSON, Ivor Frederick. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Portugal: Porto, 2001.

GOODSON, Ivor Frederick. Currículo, narrativa e futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, 2007.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo: teoria e história**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOODSON, Ivor Frederick. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Petrópolis: Vozes, 2013a.

GOODSON, Ivor Frederick. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto, 2013b. p. 63-78.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas: Unicamp, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo de Ciências do Colégio de Aplicação da UFRJ (1969-1998): um estudo sócio-histórico. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 31-94, 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23850>. Acesso em: 20 jan. 2022.

LOPES, Alice. Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MIRANDA, Glauro Vasques. Escola plural. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 61-74, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10237>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 45, p. 265-290, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/mmVyKFKNVmRHmPYxB5PHsPR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A produção de conhecimento na área de currículo e repercussões na qualidade da escola pública. In: ENDIPE, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2012

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa.; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Diego Adaylano Monteiro; SÁ CARNEIRO, Claudia Christina Bravo. A produção acadêmica sobre história e currículo de Biologia no Ensino Médio (2005-2018). **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 12, n. 4, p. 1-24, 30 set. 2021. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/2947>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ROEHRIG, Silmara Alessi Guebur; CAMARGO, Sérgio. Educação com enfoque CTS em documentos curriculares regionais: o caso das diretrizes curriculares de Física do estado do Paraná. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, n. 4, p. 871-887, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/nsC5PYcNfRzdMkDbSfXhjN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

TEIXEIRA, Flavia Regina Gois; DIAS, Ana Maria Iorio (Orgs.). **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental do sistema público municipal de ensino de Fortaleza**. v. 2. Fortaleza: SME, 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, fasc. 60, p. 45-60, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/jWmmZWRqs4fvjFFjBHyZn8G/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Maria Sabino de Farias. **História da educação no Ceará**: sobre promessas, fatos e feitos. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche; PLANK, David Nathan; VIDAL, Eloisa Maia. Política educacional no Ceará: processos estratégicos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, e87353, p.

1-24, 2019. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/87353>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ZIBAS, Dagmar. A reforma do ensino médio no Ceará e suas contradições. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 201-226, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Gp5dmbpwwfnkqRD4knSQrb/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.

---

#### NOTAS:

<sup>1</sup> Outros autores discutem distinções entre “mudanças”, “reformas” e “inovação”. Para mais informações, consultar o trabalho de Vieira e Farias (2002).

<sup>2</sup> Não ignoramos as profundas contribuições de Stephen J. Ball para o estudo das políticas educacionais. Esse autor aponta dentro de sua teorização a ideia de ciclo de políticas, ao qual destaca três contextos principais chamados de contexto de influência, contexto da produção do texto e o contexto da prática. Neste trabalho, estamos mais interessados nas proposições de Goodson, por ser um estudo voltado à história curricular.

<sup>3</sup> Publicada no ano seguinte à nova Constituição Brasileira (1988).

<sup>4</sup> Há apenas uma menção a essa tendência pedagógica. Para maior aprofundamento, pode ser consultado o livro *Escola e democracia*, de Demerval Saviani (2008), autor dessa teoria pedagógica.

<sup>5</sup> Descritos do documento curricular oficial. Depois das entrevistas, percebemos que esse currículo foi produzido por autores que não foram mencionados no texto final do currículo. Os professores omitidos no documento final eram vinculados à Rede Estadual de Educação do Ceará e não foram identificadas informações mais detalhadas sobre esses docentes.

<sup>6</sup> Esse episódio foi descrito no anuário de 1992.

<sup>7</sup> Informações coletadas das entrevistas e dos anuários de 1992.

<sup>8</sup> Trata-se do segundo currículo produzido na instituição, que substituiu o currículo anterior, dos anos 1970.

<sup>9</sup> Ralph Tyler é autor do livro *Basic principles of curriculum and instruction*, de 1949, em que centra a discussão dos objetivos educacionais e curriculares. Seu trabalho ressalta a concepção de currículo normativo e sistematizado.

<sup>10</sup> O projeto foi implementado na capital mineira com a participação de Miguel Arroyo, quando esteve como secretário de educação. O projeto foi construído sob distintas orientações partidárias em Belo Horizonte pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e no Ceará pelo Partido da Social Democracia (PSDB).

<sup>11</sup> Para essa finalidade, a SEDUC, em parceria com universidades públicas, desenvolveu o Programa de Formação em Nível Superior (Magister) no período de 2000 a 2004.

<sup>12</sup> Arroyo (2013) considera essa compreensão de autoria curricular como influência do campo da Sociologia Crítica e da Pedagogia Histórico-Crítica.

<sup>13</sup> Voltado inicialmente para o ensino fundamental e depois expandido para as três séries do ensino médio em 2007. Avalia a proficiência em Português e em Matemática.

<sup>14</sup> Conforme entrevista à coordenadora da obra, a produção se iniciou na gestão anterior.

<sup>15</sup> Não descrito nos documentos finais, mas lembrado pelos entrevistados.

<sup>16</sup> Abordagens que não se restringiam apenas à exposição oral na sala de aula e que trouxeram algum tipo de inovação em seus contextos pedagógicos.

Recebido em: 07/05/2021

Aprovado em: 01/12/2021