ISSN: 2358-8829

RELATO DE EXPERIÊNCIA: DISCREPÂNCIAS NA MATRIZ CURICULAR NO ENSINO PÚBLICO E PRIVADO.

Erick Mendonça da Silva [1]
Ana Carolyna Tavares da Silva [2]
José Matias Santos Silva [3]
Roberto Araújo Sá [4]

INTRODUÇÃO

A importância do estágio durante o processo de formação docente é um tema amplamente debatido, sendo essa etapa essencial para melhoria do sistema educacional por acarretar um pensamento crítico. Segundo Carvalho (2012), os futuros docentes, ao estarem na instituição escolar, desenvolvem uma reflexão crítica do processo de aprendizagem que se forma da interação teoria e prática. Nesse sentido, Pimenta (1995) reitera que o estágio deve ser compreendido como um espaço de pesquisa, onde o futuro docente confronta as teorias acadêmicas com a complexidade do cotidiano escolar, permitindo uma análise crítica das políticas curriculares vigentes. Por diversas razões, muitos graduandos têm dificuldades em relacionar o conteúdo teórico visto em sala de aula com a prática do cotidiano profissional, e o estágio supre esse obstáculo.

Entretanto, observa-se uma discrepância existente na própria matriz curricular de algumas instituições, fato que pôde ser observado durante o estágio e uma experiência docente vivenciados simultaneamente. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o estudo de determinadas temáticas deve ser realizado em ano/série específicos, porém tal fato não se realiza por motivos variados. Essa realidade foi observada ao comparar uma turma de 6° ano, de uma instituição privada, com uma de 9° ano, de uma instituição pública. Nesta perspectiva, a discussão sobre o currículo não deve limitar-se ao cumprimento de prazos, mas sim garantir o acesso ao que Young (2014) denomina como “conhecimento poderoso”. Para o autor, o papel fundamental da escola é fornecer conhecimentos especializados que permitam ao estudante ir além da sua experiência cotidiana, possibilitando uma compreensão mais profunda

[1] Graduando do Curso de Química - Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, erick.mendonca@ufpe.br;
[2] Graduando do Curso de Química - Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Anacarolyna.silva@ufpe.br;
[3] Graduando do Curso de Química - Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, josematiassantossilva@gmail.com ;
[4] Professor orientador: Doutor em Química Fundamental, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Roberto.asa@ufpe.br.

ISSN: 2358-8829

do mundo. Assim, a discrepância observada entre as redes pública e privada representa não apenas um atraso cronológico, mas uma restrição ao direito desses jovens de acederem a conceitos científicos que são fundamentais para a sua autonomia intelectual.

No cerne desse debate sobre a transposição de saberes, destaca-se a perspectiva construtivista de Driver et al. (1999), que defende que o conhecimento não é algo a ser transmitido, mas sim construído ativamente pelo aprendiz. No ensino de Química, essa construção é frequentemente desafiada pelas ideias informais que os estudantes trazem consigo, concepções prévias que, muitas vezes, divergem do conhecimento científico formal. Compreender que a aprendizagem envolve a mediação entre essas ideias do senso comum e os modelos científicos é o que permite ao docente superar o ensino puramente mnemônico, transformando a sala de aula em um espaço de construção social de significados.

Essas experiências possibilitaram analisar como os alunos constroem seu pensamento durante as atividades, que podem ser limitadas. Isso ocorre quando se tem um foco muito grande na prova. Essa situação é descrita por Luckesi (2014, p.40), que afirma: "O estudante deverá se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova. O medo os levará a estudar."

Segundo Chassot (2003), observa-se um cenário onde alunos, por vezes, superam os próprios docentes no acesso às informações. Isso ocorre em situações onde docentes não acompanham o fluxo das redes ou mídias sociais digitais, enquanto seus alunos possuem acesso a informações em grande escalas. Tal realidade faz com que a escola deixe de ser o centro de referências do saber, retirando o professor da postura de transmissor tornando-o um mediador.

De acordo com Chassot (2003, p. 90-91), entender as necessidades de uma "ciência da escola" é essencial. Isso não se tratar de uma produção exclusiva, mas de um processo que:

> *[...] envolve um processo de reelaboração de saberes de outros contextos sociais visando o atendimento das finalidades sociais da escolarização (LOPES, 1999 apud CHASSOT, 2003, p. 90-91)*

Essa reelaboração, ao considerar o cotidiano dos estudantes, deve reconhecer que, na rede pública, o saber científico compete com barreiras estruturais. O cansaço físico de estudantes que enfrentam longos deslocamentos de ônibus e jornadas exaustivas impacta diretamente na sua construção de saberes. Para transpor esse abismo, Marcondes (2008) sugere que a experimentação no ensino de Química deve atuar como um eixo mobilizador, permitindo que o estudante ressignifique fenômenos científicos a partir de sua própria realidade, saindo da passividade e construindo o conceito a partir da observação direta. Em contrapartida, na rede

ISSN: 2358-8829

privada, tais barreiras são raras, o que potencializa o aprendizado, visto que a instituição não precisa competir com demandas externas de subsistência. Essa estabilidade estrutural permite uma antecipação temática eficaz.

Vale ressaltar que o objetivo deste trabalho é realizar o comparativo de uma vivência observada, por isso, não serão citados nomes de instituições, será analisado apenas a discrepância existente e suas possíveis razões.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A presente pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, fundamentado na observação participante e na intervenção pedagógica. Durante o Estágio Supervisionado I, houve a oportunidade de vivenciar a prática docente em contextos distintos, sendo o estágio na rede pública e a outra vivência na instituição privada. A intervenção foi estruturada em duas etapas complementares: uma teórica e uma experimental. Vale ressaltar que essas aulas foram de revisões de um assunto visto antes do período de recesso escolar.

Na parte teórica, foram utilizados slides para se ter exemplos visuais das transformações da matéria, melhor explicação das definições e como identifica-las no cotidiano. No decorrer da explicação também foram realizadas perguntas norteadoras para verificar a construção de conhecimentos e identificar concepções prévias. Por fim, aplicou-se um questionário para verificação da construção dos conceitos recém vistos.

Diante do receio do 9º ano da rede pública, adotou-se o uso de cinco experimentos de alto impacto visual e baixo custo, como o camaleão químico, o leite psicodélico, a formação de precipitado com acetato de chumbo e iodeto de potássio, a interação entre isopor e acetona, e a reação de glicerina com permanganato de potássio. Esses experimentos foram escolhidos por serem práticos para se realizar e fáceis de se classificar como física ou química. Utilizou-se também um recuso de recompensa simbólica pela participação para promover o engajamento genuíno e romper a inércia comunicativa da turma, desvinculando a atividade da obrigatoriedade punitiva da nota.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observou-se uma disparidade na estrutura curricular: enquanto alunos do 9º ano da escola pública estavam em contato com o conteúdo “Transformações Físicas e Químicas”, simultaneamente, os alunos do 6º ano da instituição privada abordavam a mesma temática.

ISSN: 2358-8829

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 344), este é um conteúdo previsto no 6º ano, conforme também é demonstrado no livro “A Conquista – Ciências” (HIRANAKA; HORTENCIO, 2022, p. 166). Entretanto, atenta-se que esta temática muitas vezes só vem ser abordada no 9º ano em algumas instituições públicas ou, em casos mais severos, apenas no Ensino Médio.

Observou-se que os alunos da rede pública não compreenderam inteiramente a temática durante a aula teórica por meio da abordagem teórica tradicional. Esse fenômeno encontra explicação em Driver et al. (1999), ao apontarem que as ideias científicas são, por natureza, contra-intuitivas e distantes das experiências cotidianas dos alunos. Quando o estudante do 9º ano demonstra receio ao ser questionado, ele está, na verdade, tentando conciliar suas percepções sensoriais imediatas com os conceitos abstratos da Química.

Diante desse impasse cognitivo, a aula experimental foi realizada para melhor entendimento, o que foi bastante enriquecedor. Em contrapartida, na instituição privada apenas a abordagem teórica mostrou-se suficiente para que os alunos demonstrassem compreensão da temática. Tal discrepância reforça a tese Chassot (2003) sobre o cenário em que os estudantes, principalmente de maior suporte socioeconômico, possuem acesso às informações em grande demanda superando assim até mesmo os docentes. A transição da aula teórica para a experimental na rede pública confirmou a necessidade de tornar o conhecimento científico algo tangível. Ao aplicar o Camaleão Químico e os demais experimentos, o objetivo foi proporcionar o acesso ao conhecimento poderoso defendido por Young (2014), permitindo que alunos que enfrentam barreiras estruturais pudessem dominar conceitos que, muitas vezes, lhes são negados por um ensino puramente memorístico. A curiosidade despertada pelos fenómenos visuais serviu como porta de entrada para que o saber especializado da Química deixasse de ser um conteúdo abstrato e se tornasse uma ferramenta de compreensão da realidade.

Em ambos os contextos, foram utilizados os mesmos recursos metodológicos: o uso de slides para demonstração visual dos fenômenos físicos e químicos. Entretanto, observou-se uma diferença relevante no comportamento dos alunos. Enquanto os alunos da rede pública demonstravam certo receio ao serem questionados sobre o conteúdo, os alunos da rede privada apresentavam maior engajamento e autonomia, interagindo com a temática e trazendo, por iniciativa própria, exemplos do cotidiano sobre o conteúdo apresentado. A utilização do "Camaleão Químico" e dos demais experimentos não visou apenas a demonstração visual, mas serviu como o que Marcondes (2008) define como estratégia mobilizadora. Os experimentos como o camaleão químico, a formação de precipitado com acetato de chumbo e iodeto de potássio apresentam alterações de coloração, o que facilita a classificação como transformação

ISSN: 2358-8829

química. A reação de glicerina com permanganato de potássio, que gera fogo, também caracteriza uma transformação química evidente. Já o leite psicodélico e a interação entre isopor e acetona, apesar de serem facilmente confundidos com reações químicas, são físicas, pois os compostos envolvidos permanecem os mesmos.

A eficácia da experimentação como estratégia mobilizadora ficou evidente na transição do pensamento dos alunos durante a atividade com o 'leite psicodélico'. Observou-se o processo de elaboração e reelaboração de conceitos a partir do diálogo entre os pares, como ilustrado no diálogo a seguir:

Aluno 1: “Ah, mas o leite psicodélico deveria ser um fenômeno químico, pois está havendo uma alteração na coloração!”

Aluno 2: “Porém, não alterou a matéria; o detergente só fez o leite e o corante se misturarem, mas continua sendo corante e leite.”

Esse embate de ideias demonstra o que Driver et al. (1999) definem como a construção ativa do conhecimento, onde o Aluno 1 utiliza uma concepção prévia (mudança de cor = reação química) e o Aluno 2 a confronta com a lógica da conservação da matéria. Essa movimentação cognitiva também se estendeu para a busca por contextualização em outros cenários, como demonstrou o questionamento de um discente: “Professor, a gente observa isso em qualquer coisa no nosso cotidiano? Até na produção do queijo?”. Tais indagações revelam que o experimento cumpriu seu papel de aproximar o 'conhecimento poderoso' (YOUNG, 2014) da realidade do estudante, permitindo que ele começasse a ler o mundo através dos óculos da Ciência.

A estratégia de recompensa simbólica foi utilizada com o intuito de desvincular a atividade da obrigatoriedade da nota, combatendo a ‘pedagogia do medo’ mencionada por Luckesi (2014). Por outro lado, na rede privada, a mesma estratégia de recompensa simbólica não foi necessária, visto que os próprios estudantes demonstraram uma curiosidade imediata, sentindo-se atraídos pelo fenômeno em si. Além disso, observou-se que o contato com um repertório cultural prévio torna esses estudantes mais seguros para participar das atividades, pois dispõem de maior tempo livre para estudos e acesso facilitado a informações, diferentemente da realidade observada na rede pública, onde o saber compete com demandas externas e limitações estruturais.

A análise comparativa entre as duas realidades educacionais revela que a discrepância curricular vai além do cronograma da BNCC; ela reside na forma como o conhecimento é mediado. Enquanto na instituição privada a estabilidade estrutural e o repertório cultural prévio dos alunos permitiram que a abordagem teórica fosse suficiente para a compreensão, na rede

ISSN: 2358-8829

pública a teoria isolada gerou distanciamento e receio. A introdução da experimentação investigativa no 9º ano da rede pública foi, portanto, uma estratégia de justiça curricular. Ao proporcionar um ambiente de (re)elaboração de hipóteses — onde o erro é parte do processo e a curiosidade sobre o cotidiano, como a dúvida sobre a produção do queijo, é valorizada — buscou-se oferecer aos estudantes da rede pública o mesmo acesso ao 'conhecimento poderoso' (YOUNG, 2014) já consolidado precocemente na rede privada. Essa vivência confirma que a superação do abismo entre o ensino público e o privado depende de uma prática docente que reconheça as ideias prévias (DRIVER et al., 1999) e utilize a experimentação não como acessório, mas como o eixo mobilizador (MARCONDES, 2008). Afinal, como defende Chassot (2003), a alfabetização científica deve ser uma ferramenta de inclusão, permitindo que o estudante, independentemente de sua origem escolar, desenvolva a capacidade de ler o mundo e interpretar a ciência como uma linguagem de transformação social e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências proporcionadas pelo Estágio Supervisionado I e pela outra instituição permitiram compreender que a discrepância curricular entre as redes pública e privada não é meramente uma questão de cronograma, mas o reflexo de abismos socioeconômicos que moldam a prontidão cognitiva dos estudantes. A observação da antecipação temática na rede privada, em contraste com a introdução tardia na rede pública, evidencia que a aplicação da BNCC é mediada por realidades estruturais que a academia, muitas vezes, apresenta apenas de forma teórica. O estágio revelou que, para o aluno da rede pública, o saber científico frequentemente compete com barreiras de subsistência e exaustão física, o que exige um olhar docente sensível e diferenciado. Ficou evidente que a transposição didática nesses contextos não é um processo linear, mas uma negociação constante entre o rigor do conteúdo e as condições subjetivas de aprendizagem de cada grupo social. Evidencia-se que a disparidade curricular entre as redes exige que o docente atue como mediador da 'ciência da escola'. Como propõe Chassot (2003), essa mediação não deve apenas simplificar conceitos, mas reelaborá-los para que façam sentido na vida do estudante, tornando a alfabetização científica uma ferramenta real de inclusão social. Conclui-se que garantir o acesso ao "conhecimento poderoso" (YOUNG, 2014) não é uma escolha metodológica opcional, mas um compromisso ético e um ato de justiça curricular, visto que a negação desse saber especializado contribui para a manutenção das desigualdades de classe.

Nesse cenário, o estágio consolidou-se como o espaço fundamental para a desconstrução da "pedagogia do medo" descrita por Luckesi (2014), mostrando que, em contextos de

vulnerabilidade e cansaço físico, a experimentação lúdica e as recompensas simbólicas atuam como ferramentas de inclusão e engajamento. Nesse contexto, utilizou-se a experimentação e incentivos lúdicos, como as recompensas simbólicas utilizadas nesta experiência, para romper a barreira do receio e da passividade gerada. A experiência com o "Camaleão Químico" e os diálogos gerados pelo "Leite Psicodélico" demonstraram que, quando o foco é deslocado da punição da nota para a curiosidade do fenômeno, o aluno sente-se seguro para (re)elaborar hipóteses.

A transição do silêncio receoso para questionamentos sobre processos cotidianos, como a produção do queijo, validou a eficácia da experimentação como o eixo mobilizador proposto por Marcondes (2008), transformando a passividade em protagonismo intelectual. O estágio evidenciou que o ensino de Ciências deve ser sensível e adaptado à realidade social do estudante para que a alfabetização científica seja, de fato, efetivada. Essa adaptação não retira o rigor da Química, mas confere a ela uma função social indispensável.

Por fim, recomenda-se que a formação docente e as políticas públicas educacionais priorizem metodologias ativas e humanizadas, que reconheçam o repertório cultural do aluno e combatam a nota como única motivação e a memorização mecânica. Somente através de um ensino de Química emancipador, que considere as "finalidades sociais da escolarização", será possível efetivar uma alfabetização científica que não aprofunde as desigualdades, mas que forneça instrumentos para que o aluno da rede pública não apenas aprenda fórmulas, mas também desenvolva a autonomia necessária para ler, interpretar e transformar o seu mundo. É imperativo que o futuro docente compreenda sua atuação como um ato de resistência pedagógica: ao democratizar o saber especializado, ele oferece aos estudantes as ferramentas intelectuais necessárias para a superação de sua própria condição de vulnerabilidade. Em suma, garantir o 'conhecimento poderoso' (YOUNG, 2014) através de uma 'ciência da escola' (CHASSOT, 2003) não é apenas uma escolha metodológica, mas um ato de justiça curricular que visa diminuir as distâncias sociais produzidas pelo sistema de ensino.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Ensino de Química; Desigualdade Educacional; BNCC

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério Da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 2 fev. 2026.

BUENO, Roberta; MACEDO, Thiago. **A Conquista – Ciências**: 6º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **Os estágios nos Cursos de Licenciaturas.** São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 89–100, jan. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gZX6NW4YCy6fCWFQdWJ3KJh/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 2 mar. 2026.

DRIVER, R. et al. **Pesquisa no ensino de química: o aluno em foco**. Química Nova na Escola, n. 9, p. 2-7, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. [S.l.]: Cortez Editora, 2014.

MARCONDES, M. E. R. Proposições Metodológias Para O Ensino De Química: Oficinas Temáticas Para a Aprendizagem Da Ciência E O Desenvolvimento Da Cidadania. **Revista Em Extensão**, 5 nov. 2008. V. 7, n. 1. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/366648018_Proposicoes_metodologias_para_o_ensino_de_Quimica_oficinas_tematicas_para_a_aprendizagem_da_ciencia_e_o_desenvolvimento_da_cidadania. Acesso em: 3 mar. 2026.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: Unidade entre teoria e prática.** Ago. 1995. Disponível em: https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf. Acesso em: 2 mar. 2026.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014.