

**PERSPECTIVAS SOBRE CURRÍCULO DE DOCENTES DE
UMA REDE PÚBLICA DE ENSINO E SUAS RELAÇÕES
COM A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

Submetido em: 14/10/2025

Aceito em: 2/3/2026

Publicado em: 14/4/2026

Larissa Zancan Rodrigues¹

Adriana Mohr²

PRE-PROOF

(as accepted)

Esta é uma versão preliminar e não editada de um manuscrito que foi aceito para publicação na Revista Contexto & Educação. Como um serviço aos nossos leitores, estamos disponibilizando esta versão inicial do manuscrito, conforme aceita. O manuscrito ainda passará por revisão, formatação e aprovação pelos autores antes de ser publicado em sua forma final.

<https://doi.org/10.21527/2179-1309.2026.123.17959>

RESUMO

Este estudo analisa percepções de docentes de Ciências da rede municipal de Florianópolis acerca do currículo e da prática pedagógica, considerando a relação entre formulações teóricas e desafios do cotidiano escolar. A investigação, de abordagem qualitativa, contou com 36 participantes que responderam a questionários voltados à identificação de suas concepções curriculares. Os resultados indicam que os docentes apresentam formação qualificada, com expressiva participação em programas de pós-graduação, majoritariamente na área de Educação em Ciências. Observou-se prevalência de concepções críticas e pós-críticas de currículo, com ênfase em sua dimensão política e

¹ Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Florianópolis/SC, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0003-4326-616X>

² Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Florianópolis/SC, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0001-6741-2112>

PERSPECTIVAS SOBRE CURRÍCULO DE DOCENTES DE UMA REDE PÚBLICA DE ENSINO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

social, bem como rejeição a modelos exclusivamente técnicos ou tradicionais. No âmbito da Educação em Ciências, os docentes demonstram alinhamento com pressupostos construtivistas, valorizando a problematização de conhecimentos prévios e as implicações sociais da atividade científica. Ainda que se verifiquem sobrecarga laboral, intensificação do trabalho e limitações estruturais, os docentes assinalam o exercício de autonomia para ressignificar prescrições curriculares em função das realidades escolares. A pesquisa evidencia tensões entre as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as concepções docentes, além da percepção de diferentes agentes e instâncias de atuação na construção curricular. Conclui-se pela necessidade de se reconhecer o protagonismo docente nos processos de reelaboração curricular e de se assegurar que as políticas educacionais incorporem as especificidades do trabalho pedagógico e os saberes produzidos pelos professores no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Currículo; Educação em Ciências; Concepções Docentes; Prática pedagógica.

PERSPECTIVES ON THE CURRICULUM OF TEACHERS IN A PUBLIC SCHOOL SYSTEM AND ITS RELATIONS WITH SCIENCE EDUCATION

ABSTRACT

This study analyzes the perceptions of Science teachers in the municipal school system of Florianópolis regarding curriculum and pedagogical practice, considering the relationship between theoretical formulations and everyday school challenges. The investigation, with a qualitative approach, involved 36 participants who responded to questionnaires aimed at identifying their curricular conceptions. Results indicate that teachers have qualified educational backgrounds, with significant participation in graduate programs, predominantly in the field of Science Education. A prevalence of critical and post-critical conceptions of curriculum was observed, with emphasis on its political and social dimensions, as well as rejection of exclusively technical or traditional models. In the scope of Science Education, teachers demonstrate alignment with constructivist assumptions, valuing the problematization of prior knowledge and the

PERSPECTIVAS SOBRE CURRÍCULO DE DOCENTES DE UMA REDE PÚBLICA DE ENSINO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

social implications of scientific activity. Although work overload, intensification of labor, and structural limitations are verified, teachers report exercising autonomy to resignify curricular prescriptions according to school realities. The research evidences tensions between the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC) and teachers' conceptions, as well as the perception of different agents and instances of action in curricular construction. It is concluded that there is a need to recognize teacher protagonism in curricular re-elaboration processes and to ensure that educational policies incorporate the specificities of pedagogical work and the knowledge produced by teachers in the daily school routine.

Keywords: Curriculum; Science Education; Teacher Conceptions; Pedagogical Practice.

Introdução

O currículo escolar constitui-se como um artefato central no debate educacional contemporâneo, especialmente quando se considera seu papel na mediação entre as prescrições políticas e as práticas desenvolvidas no cotidiano das escolas. No campo da Educação em Ciências, as discussões curriculares assumem contornos particulares, uma vez que envolvem não apenas a seleção de conhecimentos científicos a serem ensinados, mas também concepções acerca da natureza da ciência, de suas relações com a sociedade e das finalidades formativas atribuídas ao ensino dessa área do conhecimento.

Nas últimas décadas, o cenário educacional brasileiro tem sido marcado por intensas reformas curriculares, com destaque para a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018. Este documento normativo estabelece aprendizagens essenciais para toda a educação básica e introduz mudanças significativas na organização do ensino de Ciências, como a ênfase em competências e habilidades, a abordagem por investigação e a progressão dos conhecimentos ao longo dos anos escolares. No entanto, a implementação de tais diretrizes não ocorre de forma linear ou homogênea, sendo mediada pelas concepções, saberes e condições de trabalho dos professores que atuam nas escolas.

Nesse contexto, emerge a problemática que orienta esta investigação: como docentes de Ciências da rede municipal de Florianópolis percebem o currículo e sua

PERSPECTIVAS SOBRE CURRÍCULO DE DOCENTES DE UMA REDE PÚBLICA DE ENSINO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

relação com a prática pedagógica, especialmente diante das orientações da BNCC? Que concepções curriculares orientam seu trabalho e como estas se articulam com os desafios cotidianos enfrentados no ambiente escolar? Tais questões revelam-se pertinentes na medida em que os professores não são meros executores de políticas educacionais, mas sujeitos ativos que interpretam, ressignificam e (re)constroem o currículo a partir de suas experiências, formações e contextos de atuação.

A relevância deste estudo justifica-se por múltiplas dimensões. Primeiramente, no âmbito acadêmico, a pesquisa sobre concepções docentes acerca do currículo contribui para a compreensão dos processos de implementação de políticas educacionais, evidenciando as tensões entre o prescrito e o vivido nas escolas. Em segundo lugar, no campo da formação de professores, os resultados podem subsidiar reflexões sobre como os cursos de licenciatura e a formação continuada têm abordado questões curriculares, bem como sobre as necessidades formativas identificadas pelos próprios docentes. Ademais, para gestores e formuladores de políticas públicas, compreender as percepções dos professores acerca do currículo e da BNCC pode indicar caminhos para uma implementação mais dialógica e contextualizada das reformas educacionais.

Considerando esse quadro, o presente estudo tem como objetivo geral analisar as percepções de docentes de Ciências da rede municipal de Florianópolis acerca do currículo e da prática pedagógica, considerando a relação entre formulações teóricas e desafios do cotidiano escolar. Como objetivos específicos, busca-se: (i) caracterizar o perfil formativo e as condições de trabalho dos professores participantes; (ii) identificar as concepções de currículo predominantes entre os docentes; (iii) compreender os pressupostos epistemológicos e pedagógicos que orientam suas práticas no ensino de Ciências; (iv) analisar as percepções dos professores sobre a BNCC e seus impactos no trabalho docente; e (v) investigar como os docentes percebem os diferentes agentes e instâncias envolvidos na construção curricular.

Para alcançar tais objetivos, optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa, que possibilita aprofundar a compreensão dos fenômenos educacionais a partir da perspectiva dos sujeitos neles envolvidos. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários aplicados a 36 professores de Ciências que atuam nos anos finais do Ensino

PERSPECTIVAS SOBRE CURRÍCULO DE DOCENTES DE UMA REDE PÚBLICA DE ENSINO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Fundamental em escolas da rede municipal de Florianópolis, contemplando questões relativas à formação, condições de trabalho, concepções curriculares e percepções acerca da BNCC.

Espera-se que os resultados desta investigação possam contribuir para o debate sobre as políticas curriculares no Brasil, oferecendo subsídios para a compreensão dos processos de implementação da BNCC no contexto local e para a valorização do protagonismo docente na construção do currículo escolar. Busca-se, portanto, evidenciar que o currículo não se reduz ao documento escrito, mas constitui-se como prática, como experiência vivida e como espaço de (re)criação cotidiana do conhecimento escolar.

Considerações teóricas

A palavra "currículo" deriva do latim *curriculum*, significando trajeto, percurso ou caminho a ser seguido (Goodson, 1995; Sacristán, 2013). Historicamente, a noção de currículo como programa estruturado de ensino emerge com a transição do *modus italicus* para o *modus parisiensis* entre os séculos XV e XVI. Enquanto o primeiro caracterizava-se pela ausência de programas pré-definidos e pela organização baseada na relação preceptor-discípulos, o segundo introduziu a distribuição dos estudantes em classes homogêneas por idade e nível de instrução, com programas sequenciais de conteúdos (Saviani, 2013). O primeiro registro do termo "currículo" data de 1633, nos registros da Universidade de Glasgow, referindo-se ao curso realizado por estudantes durante a graduação (Hamilton, 1992). O estabelecimento de programações curriculares não pode ser concebido à parte de suas determinações históricas e sociais, uma vez que "são as necessidades sociais que determinam o conteúdo, isto é, o currículo da educação escolar em todos os seus níveis e modalidades" (Saviani, 2016, p. 62).

O desenvolvimento do currículo como campo de estudo estruturado ocorre no início do século XX nos Estados Unidos, impulsionado por demandas de urbanização e incorporação de trabalhadores ao sistema produtivo. Nesse contexto, Franklin Bobbitt publica "O Currículo" (1918), defendendo uma abordagem eficientista baseada na identificação de tarefas e objetivos funcionais para a vida adulta. Paralelamente, o progressivismo de John Dewey propunha um currículo centrado na experiência direta da

PERSPECTIVAS SOBRE CURRÍCULO DE DOCENTES DE UMA REDE PÚBLICA DE ENSINO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

criança, na conexão com problemas sociais e na formação democrática (Lopes & Macedo, 2011). Ralph Tyler, posteriormente, sistematizou uma racionalidade técnica baseada em quatro etapas: definição de objetivos, seleção de experiências, organização e avaliação, influenciando decisivamente o campo.

Silva (2010) classifica as teorias curriculares em tradicionais, críticas e pós-críticas. As teorias tradicionais, representadas pelo eficientismo de Bobbitt e pelo progressivismo, concentram-se em questões técnicas de organização e elaboração curricular, tomando o status quo como referência desejável. As teorias críticas, emergentes a partir da década de 1960, deslocam o foco para as relações entre educação e estrutura social, problematizando as desigualdades e injustiças reproduzidas pela escola.

Dentre as teorias críticas, destacam-se as abordagens reprodutivistas. Althusser, Baudelot e Establet, Bowles e Gintis, assim como Bourdieu e Passeron, evidenciam como o sistema educativo atua na preparação de sujeitos para os papéis sociais destinados, seja por meio dos aparelhos ideológicos de Estado, seja pela violência simbólica (Saviani, 2011). No entanto, tais abordagens foram criticadas por seu caráter não dialético e a-histórico, uma vez que não consideram as possibilidades de transformação a partir das contradições sociais.

A Nova Sociologia da Educação (NSE), liderada por Michael Young na Inglaterra dos anos 1970, questionou os critérios de seleção dos conhecimentos escolares, problematizando os processos de legitimação cultural. Posteriormente, Young reformulou suas posições, propondo os conceitos de "conhecimento poderoso" e "conhecimento dos poderosos", defendendo um currículo centrado em disciplinas que proporcione aos estudantes recursos para explicações e alternativas (Young, 2014). Michael Apple, nos Estados Unidos, desenvolveu análises que articulam reprodução econômica e mediações cotidianas, evidenciando como os currículos escolares (re)criam a hegemonia ideológica. Seus estudos incorporam categorias como classe, raça e gênero, destacando o papel do currículo oculto e a necessidade de compreender a educação como ato político (Apple, 2001, 2006). Henry Giroux e Peter McLaren avançaram nas teorias da resistência, valorizando a escola como lócus de luta por hegemonia.

PERSPECTIVAS SOBRE CURRÍCULO DE DOCENTES DE UMA REDE PÚBLICA DE ENSINO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

O movimento de reconceptualização, a partir dos anos 1970, questionou o caráter prescritivo e apolítico dos estudos curriculares. William Pinar propôs a compreensão do currículo como *currere*, isto é, como processo, ação e conversa complicada do indivíduo consigo mesmo e com o mundo (Lopes & Macedo, 2011). As teorias pós-críticas, influenciadas pelo pós-estruturalismo, aprofundam as relações entre saber e poder, enfatizando a indeterminação dos significados e a produção discursiva do conhecimento. Autores como Foucault e Derrida inspiram análises que questionam as noções de verdade, sujeito e emancipação, considerando o currículo como campo de produção cultural e de subjetividades (Silva, 2010). No entanto, críticas como as de Moraes (2001) apontam para o "recoo da teoria" e o risco de ceticismo generalizado que pode paralisar a ação política frente à lógica do capital.

A pedagogia histórico-crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani a partir do final dos anos 1970, constitui-se como uma alternativa às teorias reprodutivistas, propondo uma concepção dialética da educação. Para essa perspectiva, o trabalho educativo é definido como "o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente" (Saviani, 2011, p. 13). A escola tem como função específica a socialização do saber sistematizado, isto é, dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos desenvolvidos historicamente. O currículo, nessa perspectiva, consiste na "organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando" (Saviani, 2011, p. 17). O saber escolar não é transposto mecanicamente do conhecimento científico, mas organizado a partir dos conhecimentos espontâneos dos estudantes para formar conhecimentos elaborados (Gama & Duarte, 2017). O processo pedagógico parte da *síncrese* (compreensão caótica do todo) em direção à *síntese* (compreensão articulada e rica em determinações), por meio da mediação da análise.

Gama e Duarte (2017) indicam princípios para a seleção de conteúdos: relevância social, adequação às possibilidades sociocognitivas dos alunos e enfoque científico que explicita as múltiplas determinações dos fenômenos. A pedagogia histórico-crítica afirma a unidade entre conteúdo e forma, defendendo um sistema público de ensino que assegure a socialização do saber elaborado, sem com isso reduzir a educação à instrução, pois a

PERSPECTIVAS SOBRE CURRÍCULO DE DOCENTES DE UMA REDE PÚBLICA DE ENSINO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

libertação humana efetiva-se na prática social. A relação entre educação e política é compreendida de forma não identitária: embora sejam práticas distintas, estabelecem uma dependência recíproca. Tonet (1999, 2005) aprofunda essa discussão ao criticar a noção de educação para a cidadania, argumentando que esta, ao tomar o horizonte social atual como limite, busca apenas equilibrar desigualdades insuperáveis no marco do capitalismo.

As disciplinas escolares, incluindo Ciências, são construções sociais e históricas moldadas por contextos e interesses diversos (Goodson, 1995). No Brasil, conteúdos científicos integraram currículos desde o século XIX, mas a consolidação da Educação em Ciências como campo ocorreu gradualmente ao longo do século XX (Lopes, 2007). O processo de colonização, com a chegada dos jesuítas em 1549, articulou colonização, catequese e educação por meio do Ratio Studiorum, baseado no modus parisiensis (Saviani, 2013). Até o final da Primeira República, as poucas instituições escolares existentes concentravam-se nas grandes cidades e atendiam prioritariamente às elites.

Krasilchik (1987, 2000) identifica tendências na Educação em Ciências ao longo do século XX: entre 1950-1970, o objetivo era formar uma elite científica, com ênfase na transmissão de informações atualizadas e na concepção de ciência como atividade neutra; entre 1970-1990, busca-se formar o trabalhador, com foco no método científico e na compreensão histórica da ciência; entre 1990-2000, emerge a formação do cidadão-trabalhador, incorporando a análise das implicações sociais do desenvolvimento científico e tecnológico, bem como o pensamento crítico. O movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), a partir dos anos 1970, questionou o modelo linear de desenvolvimento, segundo o qual o progresso científico levaria automaticamente ao bem-estar social, propondo uma compreensão da ciência como prática social com implicações políticas, econômicas, éticas e culturais (Linsingen, Pereira & Bazzo, 2003).

Mais recentemente, abordagens como o ensino por investigação e a ênfase em competências e habilidades têm marcado as propostas curriculares, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, tais orientações são tensionadas por condições estruturais de trabalho docente, pela precarização e pelo neotecnicismo, que

PERSPECTIVAS SOBRE CURRÍCULO DE DOCENTES DE UMA REDE PÚBLICA DE ENSINO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

desloca o controle do processo para os resultados, avaliados por meio de medidas de *accountability* (Saviani, 2013; Freitas, 2016).

O período republicano brasileiro foi marcado por diferentes fases: equilíbrio entre pedagogia tradicional e nova (1932-1947), predominância da pedagogia nova (1947-1961) e crise desta com articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) representou marco importante, defendendo a reconstrução educacional com base em fundamentos filosóficos, sociais e técnicos (Saviani, 2013). Nas últimas décadas, as políticas curriculares têm sido fortemente influenciadas por organismos internacionais e pelo movimento de reforma empresarial da educação (Freitas, 2016). A BNCC, homologada em 2018, estabelece aprendizagens essenciais e organiza o currículo por competências e habilidades, alinhando-se a uma lógica de padronização e controle. Críticos apontam para o processo restrito de discussão, a ausência de incorporação de demandas sociais e o estreitamento curricular decorrente da ênfase em avaliações externas (Macedo, 2019; Silva, 2018).

Diante das profundas desigualdades sociais e educacionais brasileiras, evidenciadas por dados do IBGE (2020) que mostram a concentração de renda e as disparidades raciais e de gênero, a defesa de uma base comum nacional que assegure a socialização do saber elaborado torna-se relevante. No entanto, tal defesa não implica adesão acrítica à BNCC, mas sim a necessidade de políticas curriculares que considerem as especificidades do trabalho pedagógico, o protagonismo docente e a função da escola na formação de sujeitos capazes de compreender e intervir criticamente na realidade, em uma perspectiva interseccional que articule categorias como classe, raça e gênero (Hirata, 2014; Collins, 2017).

Metodologia

Este trabalho constitui um recorte de uma pesquisa de tese de doutorado e fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, voltada à compreensão dos significados, experiências e interpretações dos sujeitos em seus contextos sociais e históricos (Minayo, 2010). A geração de dados ocorreu por meio de um questionário estruturado, com

PERSPECTIVAS SOBRE CURRÍCULO DE DOCENTES DE UMA REDE PÚBLICA DE ENSINO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

questões abertas e fechadas, organizadas em blocos temáticos que contemplam diferentes dimensões da docência e da constituição identitária e profissional dos professores.

Participaram 36 docentes atuantes no Ensino Fundamental, cuja escolha se justifica pela relevância de compreender o ensino de Ciências em contextos públicos urbanos específicos. A análise dos dados seguiu os procedimentos de interpretação de conteúdo (Minayo, 2010), considerando a articulação entre as falas dos sujeitos e os referenciais teóricos da pesquisa.

Como contribuição metodológica, destaca-se que os itens do questionário relacionados às concepções de currículo podem subsidiar outras investigações na área, ao oferecerem caminhos para a análise crítica das práticas docentes e das dinâmicas curriculares vivenciadas nas escolas públicas.

Resultados e discussão

Caracterização dos participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa 36 docentes de Ciências da rede municipal de Florianópolis. Quanto à faixa etária, 3 estão entre 20-30 anos, 18 entre 30-40 anos, 10 entre 40-50 anos, 4 entre 50-60 anos e 1 entre 60-70 anos. Em relação ao tempo de magistério, 7 têm até 3 anos, 11 entre 4-10 anos, 11 entre 10-20 anos, 5 entre 20-30 anos e 2 mais de 30 anos. Predominam, portanto, docentes na faixa dos 30-40 anos com 4 a 20 anos de experiência.

Considerando os ciclos de desenvolvimento profissional propostos por Huberman (1995), que identifica fases como entrada na carreira (até 3 anos), estabilização (4-6 anos), diversificação (7-25 anos), serenidade (25-35 anos) e desinvestimento (35-40 anos), a maioria dos respondentes (22/36) encontra-se na fase de estabilização e consolidação do repertório pedagógico, o que indica amadurecimento das reflexões sobre políticas e práticas curriculares.

Do ponto de vista pessoal, existem diversos fatores que influenciam os professores: as relações familiares, as crises pessoais, etc. O ambiente organizacional, por outro lado, influencia a carreira profissional através das regulações da profissão, os estilos de gestão e as expectativas sociais, etc. (García, 1999, p. 66).

PERSPECTIVAS SOBRE CURRÍCULO DE DOCENTES DE UMA REDE PÚBLICA DE ENSINO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Além da atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental, alguns docentes trabalham em outros níveis: Educação Infantil (1), Ensino Médio (3) e Ensino Superior (3). A maioria (22) atua apenas nos Anos Finais, mas há aqueles que ministram outras disciplinas (3), atuam em supervisão (1), administração (1), assessoria pedagógica (3) ou projetos (2). Três docentes cursam pós-graduação concomitantemente.

Quanto à jornada, a maioria possui 40 horas ou mais: 4 trabalham mais de 40h, 22 cumprem 40h, 1 atua 30h, 8 trabalham 20h e 1 cumpre 10h semanais. A maioria atua em apenas uma escola (27), enquanto 9 trabalham em duas unidades. O vínculo é predominantemente efetivo (24), com 13 temporários (ACT).

O elevado número de horas e a diversidade de atividades configuram processos de intensificação do trabalho docente, que para Apple (2015) articula desqualificação e requalificação, além da degradação pela ruptura entre concepção e realização, típica da organização capitalista neoliberal.

À medida que os procedimentos de controle técnico entram na escola sob o disfarce de “sistemas” pré-planejados de currículo, ensino e avaliação, os professores estão sendo desqualificados. Entretanto, eles estão também sendo requalificados[...] Enquanto a desqualificação envolve a perda da “arte”, a atrofia gradual das habilidades pedagógicas, a requalificação envolve a substituição pelas habilidades e visões ideológicas capitalistas (Apple, 2015, p. 161).

Na graduação, 12 docentes possuem licenciatura na área de Ciências e 11 possuem tanto licenciatura quanto bacharelado. A maioria realizou seus cursos até a década de 2000, indicando influência do modelo de racionalidade técnica (modelo "3+1"), caracterizado pela separação entre teoria e prática e pela concepção da prática como espaço de aplicação de conhecimentos teóricos (Ayres, 2005; Diniz-Pereira, 1999).

Quanto à especialização, 15 docentes possuem o curso, sendo 6 na área de Educação em Ciências, 6 na Educação e 3 em Ciências Naturais, com concentração nos anos 2010

**PERSPECTIVAS SOBRE CURRÍCULO DE DOCENTES DE UMA REDE PÚBLICA DE
ENSINO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

(9). Destaca-se a presença de egressos do curso de Especialização em Ensino de Ciências e Matemática do IFSC (4).

Em relação ao mestrado, 28 docentes possuem o título, sendo 15 na área de Educação em Ciências e 13 em Ciências Naturais, com maioria concluída nos anos 2010 (19). Expressiva parcela é egressa do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) da UFSC (11).

Quanto ao doutorado, 11 docentes possuem o título, sendo 6 na área de Educação em Ciências e 5 em Ciências Biológicas, com conclusão majoritária nos anos 2010 (9) e 2 nos anos 2020. Dois são egressos do PPGECT-UFSC.

Além disso, 25 docentes realizam cursos de curta duração e 29 participam ou já participaram de projetos de pesquisa ou extensão, evidenciando esforço contínuo de formação continuada, estimulado pelo plano de carreira do município.

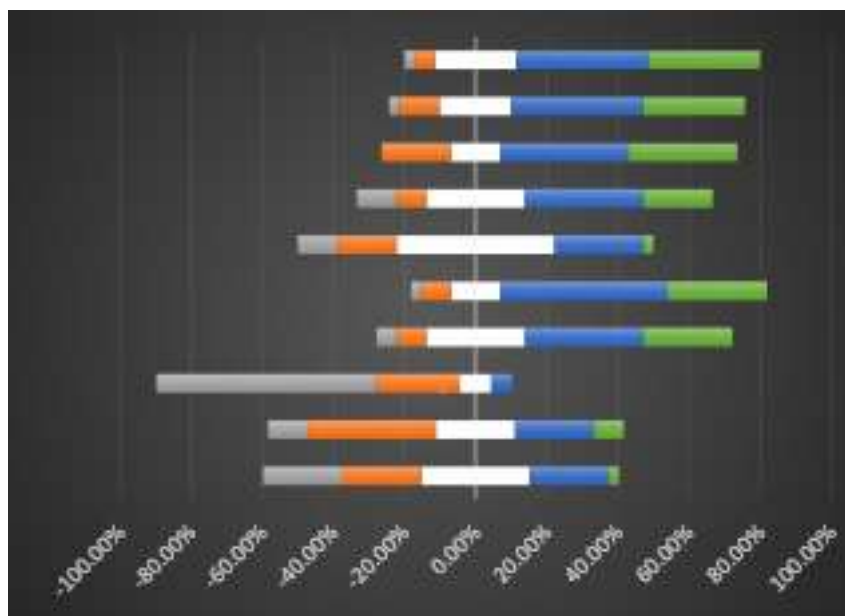
(...) aqui nós temos uma carreira interessante, apensar de constantemente sermos atacados para que ela fique pior, é a luta que temos agora com a questão do piso, que deve ser colocado na carreira e não como teto para a carreira. (...) nós aqui recebemos 10% por causa da regência de classe, nós temos dedicação exclusiva, que é 40% sobre o vencimento, além do anuênio a cada ano. (...) também nós temos a progressão por meio dos cursos que a gente vai fazendo, além do próprio tempo de serviço. Isso sem contar com a questão da hora atividade, que é paga e vale a 1/3 da jornada, o que acaba sendo um atrativo para muita gente (...) mas preciso reforçar que tudo isso foi conquistado por meio da luta de anos e anos da nossa categoria e que nada foi dado pelo executivo (...) e, principalmente nos últimos anos, tudo isso parece estar por um fio, agora tem sido até comum começar o ano com greve ou ter mais de uma no ano (E5).

Quanto à raça, a maioria docente é branca (27/36), sendo que 05/36 respondentes são negros, 02/36 amarelos e 02/36 preferem não responder.

Sobre as concepções de currículo dos sujeitos investigados, apresento, a seguir, um gráfico que sintetiza as respostas obtidas. Neste gráfico as barras horizontais representam o grau de concordância/discordância das pessoas professoras com as afirmações apresentadas: cinza (discordo totalmente), laranja (discordo parcialmente), branco (não concordo, nem discordo), azul (concordo parcialmente) e verde (concordo totalmente).

PERSPECTIVAS SOBRE CURRÍCULO DE DOCENTES DE UMA REDE PÚBLICA DE ENSINO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Gráfico 1 - Ideias de visões sobre currículo



Fonte: elaborado pelos autores

De modo a tornar inteligíveis as informações indicadas no gráfico, criou-se um quadro que indica a tendência geral para cada uma das afirmações sobre currículo obtidas nos questionários. Identificamos o número total de respostas obtidas para cada frase, destacando, com sombreado, a tendência de resposta predominante. Tal procedimento foi feito nos demais quadros que relacionam análises gráficas.

**PERSPECTIVAS SOBRE CURRÍCULO DE DOCENTES DE UMA REDE PÚBLICA DE
ENSINO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

Quadro 1 - Tendências das respostas sobre currículo

Afirmações sobre currículo (a visão que representa) e tendência das respostas obtidas nos questionários	disc. total.	disc. parcial.	não conc., nem disc.	conc. parcial.	conc. total.
1. currículo se refere à organização de conteúdos a serem transmitidos aos alunos pelos docentes de maneira sequenciada	08	08	11	08	01
2. currículo se refere à especificação detalhada de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que podem ser medidos	04	13	08	08	03
3. currículo é um documento que tem apenas importância administrativa e organizacional	21	08	03	02	00
4. currículo parte das necessidades práticas cotidianas dos estudantes e dos docentes	02	03	10	12	09
5. currículo se relaciona com o processo de socialização dos estudantes, de modo que possibilita o aprendizado de seus respectivos papéis sociais	01	03	05	17	10
6. currículo contribui para a manutenção de desigualdades sociais	04	06	16	09	01
7. currículo é um instrumento político que se vincula à ideologia, à cultura, ao poder e aos interesses das classes dominantes	04	03	10	12	07
8. currículo é o que é experienciado no cotidiano escolar	00	07	05	13	11
9. currículo se refere ao conjunto de ações e práticas que constroem as identidades e subjetividades das pessoas	01	04	07	13	10
10. currículo é um discurso produzido na interseção de diferentes discursos sociais e culturais, que reforça sentidos estabelecidos e também recria esses sentidos	01	02	08	13	11

Fonte: elaborado pela autora

Segundo Sacristán,

[As] concepções dos professores sobre a educação, o valor dos conteúdos e processos ou habilidades propostas pelo currículo, a percepção de necessidades dos alunos, de suas condições de trabalho, etc., sem dúvida os levarão a interpretar pessoalmente o currículo (Sacristán, 2003, p. 172).

Ou seja, cada pessoa pode interpretar a pergunta feita a partir das diferentes experiências e condições materiais que as circunscreve. Entretanto, na análise do conjunto

PERSPECTIVAS SOBRE CURRÍCULO DE DOCENTES DE UMA REDE PÚBLICA DE ENSINO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

das respostas fornecidas é possível dizer que 02/36 docentes possuem uma visão que tende a ser mais tradicional para currículo, 07/36 para uma visão crítica, 16/36 para uma visão pós-crítica, sendo que 09/36 tem ideias em que coexistem e articulam-se elementos tanto de uma visão crítica quanto pós-crítica de currículo. Não foi possível identificar a visão de currículo de dois docentes.

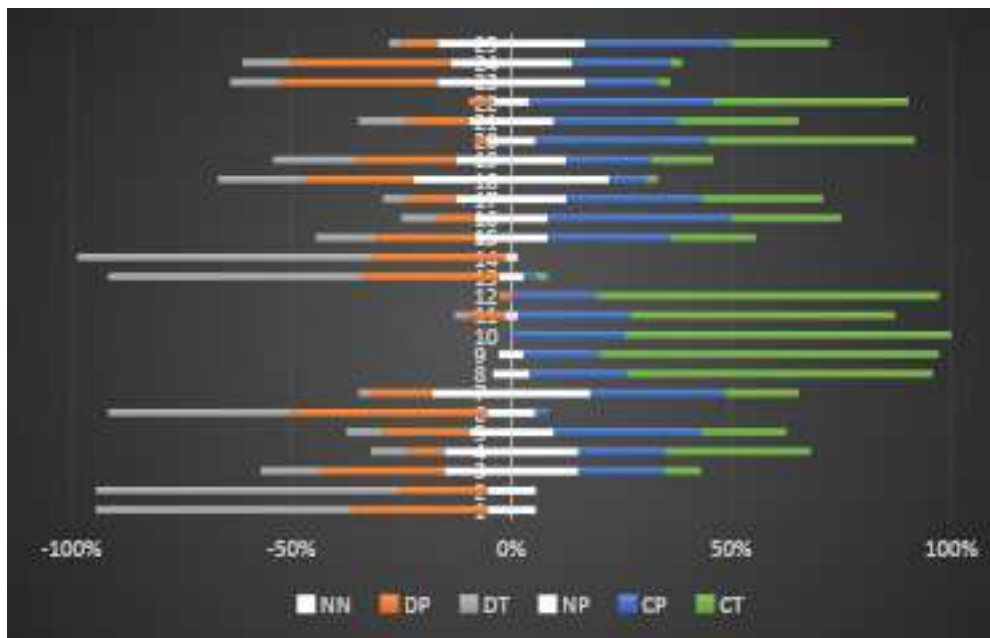
Assim, conforme afirma Lacerda, “não há uma única concepção de currículo que baliza o pensamento do educador” (Lacerda, 2018, p. 15), sendo que, no grupo estudado, foi possível perceber críticas às visões tradicionais de currículo, que tomam o status quo como referência desejável e se concentram em formas técnicas de organização e elaboração do currículo: “as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação” (Silva, 2010, p. 30). *Pari passu*, percebe-se uma forte presença de visões críticas e pós-críticas de currículo. Sobre a primeira, essas “desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais” (Silva, 2010, p. 30). O foco não seria, portanto, as técnicas de como fazer o currículo, mas compreender o que ele faz no que tange à formação humana sob a égide de um mundo capitalista. Já as teorias pós-críticas buscam aprofundar as relações entre saber e poder explicitadas pelas teorias críticas, em especial acerca de aspectos ligados com distinção étnica, cultural, de gênero e de sexualidade.

Reitera-se, nesse aspecto, a defesa presente em Lacerda (2018). A autora advoga uma maior qualificação docente, no sentido de que maior clareza quanto às concepções que cada pessoa carrega acerca de currículo pode proporcionar melhorias em práticas pedagógicas, assim como pode influenciar significativamente o papel que cada agente pode desempenhar em meio a reformas educacionais.

Acerca do quarto bloco que estrutura o questionário, que tem o objetivo de identificar os pressupostos pedagógicos e epistemológicos relacionados com ensino/aprendizagem de Ciências, apresento, abaixo, um gráfico que sintetiza as respostas obtidas:

PERSPECTIVAS SOBRE CURRÍCULO DE DOCENTES DE UMA REDE PÚBLICA DE ENSINO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Gráfico 2 - Entendimento acerca do ensino/aprendizagem de Ciências³



Fonte: elaboração dos autores

Mediante análise do gráfico, podemos resumir as visões das pessoas respondentes ao questionário de acordo com as seguintes tendências para cada uma das afirmações sobre o ensino/aprendizagem de ciências.

Quadro 2 - Tendências das respostas sobre ensino/aprendizagem de ciências

Afirmações sobre ensino/aprendizagem de ciências e tendência das respostas obtidas nos questionários	disc. total.	disc. parcial.	não conc., nem disc.	conc. parcial.	conc. total.
1. o estudante só constrói conhecimento novo por meio da problematização de seus conhecimentos	21	11	04	00	00
2. na Educação em Ciências, os conhecimentos produzidos ao longo da vida e aqueles do cotidiano do estudante são relevantes para a construção de novos conhecimentos	25	07	04	00	00

³ Como no gráfico anterior, as barras horizontais representam o grau de concordância/discordância das pessoas professoras com as afirmações apresentadas: cinza (discordo totalmente), laranja (discordo parcialmente), branco (não concordo, nem discordo), azul (concordo parcialmente) e verde (concordo totalmente).

**PERSPECTIVAS SOBRE CURRÍCULO DE DOCENTES DE UMA REDE PÚBLICA DE
ENSINO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

Afirmações sobre ensino/aprendizagem de ciências e tendência das respostas obtidas nos questionários	disc. total.	disc. parcial.	não conc., nem disc.	conc. parcial.	conc. total.
3. é importante para a aprendizagem de Ciências reconhecer que a ciência é orientada por modelos e teorias que mudam através do tempo e que são produzidos por meio da ação coletiva humana	05	10	11	07	03
4. a ciência apresenta uma dimensão social, tanto do ponto de vista dos aspectos políticos e econômicos que a regulam, como das repercussões éticas, ambientais e culturais que pode promover	03	03	11	07	12
5. é importante que as aulas de Ciências estabeleçam ligações entre poder econômico e político e o conhecimento aprendido pelos estudantes	03	07	07	12	07
6. na Educação em Ciências é importante permitir que o conhecimento seja objeto de experiência e reflexões críticas pelos estudantes	15	16	04	01	00
7. a Educação em Ciências deve se concentrar na apresentação de fatos, sem evidenciar as problemáticas que geraram a construção do conhecimento científico	01	05	13	11	06
8. a Educação em Ciências deve se concentrar na apresentação de conhecimentos científicos consolidados na área, sem evidenciar o seu desenvolvimento através do tempo	00	00	03	08	25
9. é importante para a Educação em Ciências reconhecer que a ciência utiliza um método para a produção dos conhecimentos, o qual consiste em um conjunto de regras uniformes que são aplicadas mecanicamente para se validar teorias cada vez mais precisas	00	00	02	06	27
10. é importante para a Educação em Ciências perceber que a ciência produz conhecimento objetivo sobre o mundo	00	00	00	09	26
11. aprender Ciências é a principal forma de permitir o exercício de uma cidadania plena, pois, a partir disso, os estudantes se tornarão ativos e críticos na tomada de decisões	01	03	01	09	21
12. aprender Ciências é a única maneira para que os estudantes compreendam e criem soluções para seus problemas cotidianos	00	01	00	07	28
13. é importante que as aulas de Ciências ensinem que o desenvolvimento científico e tecnológico sempre gera melhorias na e para a sociedade	21	11	02	01	01

**PERSPECTIVAS SOBRE CURRÍCULO DE DOCENTES DE UMA REDE PÚBLICA DE
ENSINO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

Afirmações sobre ensino/aprendizagem de ciências e tendência das respostas obtidas nos questionários	disc. total.	disc. parcial.	não conc., nem disc.	conc. parcial.	conc. total.
14. na Educação em Ciências, é preciso que os estudantes: observem o mundo a sua volta e façam perguntas, proponham hipóteses para problemas que se apresentam e selecionem os melhores e os piores argumentos com base nas evidências	24	11	01	00	00
15. a Educação em Ciências focada no desenvolvimento de competências e habilidades contribui para a transformação da sociedade	05	08	06	10	07
16. a aprendizagem por projetos interdisciplinares é importante para a Educação em Ciências	03	03	06	15	09
17. a Educação em Ciências deve focar-se na aplicação de soluções imediatas para problemas cotidianos dos estudantes	02	04	09	11	10
18. despertar o interesse dos jovens para a carreiras científicas é objetivo para a Educação em Ciências	07	09	16	03	01
19. a integração entre as áreas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática é imprescindível para a Educação em Ciências	07	08	09	07	05
20. Na Educação em Ciências, é preciso que os estudantes: observem o mundo a sua volta e façam perguntas, proponham hipóteses para problemas que se apresentam e selecionem os melhores e os piores argumentos com base nas evidências	00	01	04	14	17
21. Educação em Ciências focada no desenvolvimento de competências e habilidades contribui para a transformação da sociedade	04	05	07	10	10
22. A aprendizagem por projetos interdisciplinares é importante para a Educação em Ciências	00	02	03	15	16
23. A Educação em Ciências deve focar-se na aplicação de soluções imediatas para problemas cotidianos dos estudantes	04	13	12	06	01
24. Despertar o interesse dos jovens para a carreiras científicas é objetivo para a Educação em Ciências	04	13	10	08	01
25. A integração entre as áreas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática é imprescindível para a Educação em Ciências	01	03	12	12	08

Fonte: elaboração dos autores

PERSPECTIVAS SOBRE CURRÍCULO DE DOCENTES DE UMA REDE PÚBLICA DE ENSINO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

A respeito dos pressupostos pedagógicos e epistemológicos relacionados com ensino/aprendizagem de Ciências, todos os docentes (36/36) apresentam respostas que podem ser relacionadas com um pressuposto epistemológico construtivista e pedagógico relacional, de acordo com Becker (1994). Não foram identificadas concepções predominantemente empiristas, relacionadas com princípios diretivistas, ou mesmo aprioristas, relacionados com ou pressupostos não diretivistas, apesar do autor afirmar, a partir das conclusões de seus estudos, que tais aspectos coexistem no imaginário docente. Talvez o número reduzido de perguntas do questionário que seriam relacionadas com a constatação desses aspectos pode ter relação com isso.

Especificamente sobre as ideias construtivistas-relacionais, Becker (1994) afirma que os docentes as possuem:

(...) não acredita[m] no ensino em seu sentido convencional ou tradicional, pois não acredita[m] que um conhecimento (conteúdo) e uma condição prévia de conhecimento (estrutura) possa transitar, por força do ensino, da cabeça do professor para a cabeça do aluno. Não acredita[m] na tese de que a mente do aluno é tabula rasa, isto é, que o aluno, frente a um conhecimento novo, seja totalmente ignorante e tenha que aprender tudo da estaca zero, não importa o estágio do desenvolvimento em que se encontre. Ele[s] acredita[m] que tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta abrir-se-á para o novo conhecimento (Becker, 1994, p. 7).

Os docentes concebem o estudante como sujeito dotado de conhecimentos prévios, cuja problematização é essencial para a construção de novos saberes, alinhando-se a pressupostos construtivistas. Quanto às tendências da Educação em Ciências identificadas por Krasilchik (1987, 2000), os professores valorizam aspectos históricos (22/36), as implicações sociais da ciência (36/36) e sua relação com o cotidiano (4/36). Sobre o modelo linear de desenvolvimento científico-tecnológico, a maioria (13/36) percebe seus limites, embora 12 docentes ainda o considerem importante para o ensino. A abordagem investigativa, proposta central da BNCC, é reconhecida por 26 docentes, mas a maioria (19/36) não considera relevantes aspectos da STEM Education, como aplicação de soluções imediatas, desenvolvimento de competências, projetos interdisciplinares e integração entre áreas. Para 21 docentes, a Educação em Ciências contribui para a formação para a cidadania, perspectiva problematizada por Tonet (1999, 2005), que argumenta tratar-se de um horizonte limitado nos marcos do capitalismo. Todos os

PERSPECTIVAS SOBRE CURRÍCULO DE DOCENTES DE UMA REDE PÚBLICA DE ENSINO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

objetivos de renovação do ensino de Ciências (transmitir informações atualizadas, desenvolver pensamento lógico e crítico, analisar implicações sociais da ciência, desenvolver competências investigativas e vivenciar o método científico) são considerados importantes, indicando sobreposição de diferentes tendências e a discrepância entre reformas e realidade escolar (Krasilchik, 2000).

Quanto aos agentes curriculares, os docentes afirmam a necessidade de liberdade para adequar propostas curriculares às realidades escolares (31/36), posicionando-se contra a execução estrita de prescrições. Reconhecem distintos agentes e âmbitos de atuação. Na construção do currículo, professores, poder público e estudantes são apontados como principais responsáveis tanto em nível de rede quanto de escola. Movimentos sociais organizados e equipe de apoio ganham protagonismo no âmbito escolar, enquanto pais e direção/coordenação têm participação mais limitada, influenciada por contextos locais de tensão, como intervenções em temas de gênero, e pela indicação (não eleição) de diretores. No acompanhamento e sugestões, professores, poder público, estudantes e equipe de apoio são os mais indicados, sendo os pais mais mencionados para essa função no âmbito da rede do que da escola. Quanto à implementação prática, poder público, equipe de apoio e direção/coordenação são os mais apontados, enquanto a opção "professores" foi pouco selecionada, possivelmente por associação às condições estruturais necessárias para a execução curricular. Sobre agentes sem responsabilidade na construção curricular, houve baixa incidência de respostas, com destaque para pais e equipe de apoio; uma menção relevante apontou "instituições financeiras, organismos internacionais e empresas privadas", revelando conhecimento sobre a presença dos reformadores empresariais (Freitas, 2016). Predomina a atribuição de papéis ampliados na construção curricular (25/36 na rede, 26/36 na escola), com distinção entre atuação direta (poder público, professores, direção) e indireta (estudantes, pais, equipe de apoio). Os resultados evidenciam que modelos top/down são insuficientes para explicar a implementação curricular, pois os docentes atuam como intérpretes ativos das políticas, ressignificando o currículo prescrito em um processo que envolve negociação, resistência e adaptação às condições concretas de trabalho (Conde, 2020; Mainardes, 2006; Ball & Bowe, 1992).

PERSPECTIVAS SOBRE CURRÍCULO DE DOCENTES DE UMA REDE PÚBLICA DE ENSINO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Considerações finais

A presente investigação teve como objetivo analisar as percepções de docentes de Ciências da rede municipal de Florianópolis acerca do currículo e da prática pedagógica, considerando a relação entre formulações teóricas e os desafios do cotidiano escolar. Os resultados alcançados permitem tecer considerações que articulam as dimensões formativa, conceitual e política do trabalho docente, bem como suas implicações para o campo da Educação em Ciências e para as políticas curriculares contemporâneas.

A partir da investigação é possível afirmar que os professores participantes possuem perfil formativo qualificado, com expressiva participação em programas de pós-graduação, majoritariamente na área de Educação em Ciências. A presença significativa de mestres e doutores, indica um corpo docente com sólida base teórica e capacidade de reflexão crítica sobre sua prática. No entanto, essa qualificação convive com condições de trabalho marcadas pela intensificação laboral, com jornadas extensas (40 horas ou mais para a maioria) e acúmulo de funções para além da docência. Esse quadro, analisado à luz das contribuições de Apple (2015), evidencia processos de desqualificação e requalificação do trabalho docente no contexto do capitalismo neoliberal, nos quais o controle técnico e a padronização curricular tensionam a autonomia profissional.

No que tange às concepções curriculares, observou-se predominância de visões críticas e pós-críticas entre os docentes, com rejeição majoritária a modelos exclusivamente técnicos ou administrativos. Os professores reconhecem o currículo como prática experienciada no cotidiano escolar, como construtor de identidades e subjetividades e como discurso produzido na interseção de diferentes discursos sociais e culturais. Há também compreensão do currículo como instrumento político vinculado à ideologia, cultura, poder e interesses das classes dominantes. Essa pluralidade de concepções, conforme alerta Lacerda (2018), não constitui um problema em si, mas evidencia a complexidade do pensamento docente.

Acerca da Educação Ciências, os docentes demonstram alinhamento com pressupostos construtivistas e relacionais (Becker, 1994), valorizando a problematização dos conhecimentos prévios dos estudantes e as implicações sociais da atividade científica. A abordagem histórica da ciência, o reconhecimento de suas dimensões sociais e a

PERSPECTIVAS SOBRE CURRÍCULO DE DOCENTES DE UMA REDE PÚBLICA DE ENSINO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

importância da investigação científica são aspectos amplamente valorizados. No entanto, identificou-se também a permanência de visões que reforçam a objetividade e a neutralidade da ciência, bem como a adesão à perspectiva de formação para a cidadania, problematizada por Tonet (1999, 2005) como limitada nos marcos do capitalismo. A tensão entre diferentes tendências epistemológicas e pedagógicas revela que o pensamento docente não é homogêneo nem linear, mas constituído por camadas históricas de formação e experiência que se sobrepõem e, por vezes, se contradizem.

Um aspecto central dos resultados diz respeito à relação dos docentes com as prescrições curriculares, particularmente com a BNCC. Os professores afirmam a necessidade de liberdade para adequar as propostas curriculares às realidades escolares, posicionando-se contra a execução estrita de prescrições. Reconhecem a importância da abordagem investigativa proposta pela Base, mas manifestam reservas quanto a aspectos associados à *STEM Education*, como a ênfase em competências, a aplicação de soluções imediatas e a integração entre áreas. Essa postura crítica e seletiva diante das políticas curriculares evidencia que os docentes não são meros executores, mas intérpretes ativos que filtram, ressignificam e adaptam as diretrizes oficiais a partir de suas concepções, saberes e condições concretas de trabalho (Ball & Bowe, 1992; Mainardes, 2006).

A análise dos agentes e instâncias de construção curricular revelou uma compreensão sofisticada dos processos de implementação de políticas. Os docentes distinguem diferentes papéis e âmbitos de atuação, atribuindo protagonismo a professores, poder público e estudantes na tomada de decisões curriculares, enquanto reconhecem a importância dos movimentos sociais organizados e da equipe de apoio no âmbito escolar. A percepção de que pais e direção/coordenação têm participação limitada, influenciada por contextos locais de tensão e por mudanças nos processos de gestão, aponta para a necessidade de fortalecimento dos mecanismos democráticos nas escolas e redes de ensino. A menção explícita à atuação de instituições financeiras, organismos internacionais e empresas privadas nas políticas curriculares indica que parte dos docentes já identifica a presença dos reformadores empresariais denunciada por Freitas (2016), o que pode constituir ponto de partida para resistências organizadas.

PERSPECTIVAS SOBRE CURRÍCULO DE DOCENTES DE UMA REDE PÚBLICA DE ENSINO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Os resultados contribuem para apontar que modelos *top/down* são insuficientes para explicar a implementação curricular, pois o currículo prescrito é permanentemente ressignificado pelos docentes em um processo que envolve negociação, resistência e adaptação às condições concretas de trabalho (Conde, 2020). Essa constatação tem implicações importantes para a formulação de políticas educacionais: reconhecer o protagonismo docente não significa atribuir aos professores a responsabilidade exclusiva pelo sucesso ou fracasso das reformas, mas sim compreender que qualquer política curricular será necessariamente mediada pelas interpretações, saberes e condições dos profissionais que atuam nas escolas.

Diante do exposto, algumas implicações podem ser destacadas. Para a formação de professores, os resultados indicam a necessidade de que os cursos de licenciatura e a formação continuada aprofundem as discussões sobre teorias curriculares, epistemologia da ciência e análise crítica de políticas educacionais, capacitando os docentes para uma atuação mais consciente e propositiva. A clareza conceitual acerca do currículo, conforme defendido por Lacerda (2018), pode potencializar a capacidade dos professores de intervir nos processos de reelaboração curricular e de resistir a prescrições que desconsiderem as especificidades do trabalho pedagógico.

Para as políticas públicas, evidencia-se a necessidade de que os processos de reforma curricular sejam mais dialógicos e participativos, incorporando efetivamente as contribuições dos professores e considerando as condições concretas de trabalho nas escolas. A implementação da BNCC, em particular, requer atenção às tensões identificadas entre suas diretrizes e as concepções docentes, bem como às limitações estruturais que dificultam a realização de abordagens investigativas e interdisciplinares. Políticas de *accountability* e padronização, ao desconsiderarem a complexidade do trabalho docente, tendem a gerar resistências e a produzir efeitos distintos dos pretendidos.

Reconhece-se que esta pesquisa apresenta algumas limitações. O recorte geográfico restrito à rede municipal de Florianópolis, embora justificado pela especificidade do contexto investigado, não permite generalizações para outras realidades. O número de participantes (36 docentes), ainda que significativo para uma abordagem qualitativa, não

PERSPECTIVAS SOBRE CURRÍCULO DE DOCENTES DE UMA REDE PÚBLICA DE ENSINO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

esgota a diversidade de percepções existente na rede. Estudos futuros poderiam ampliar o escopo, incluindo outras redes de ensino e diferentes regiões do país, bem como aprofundar a análise de aspectos aqui apenas tangenciados, como as relações entre gênero, raça e currículo, as práticas efetivas de resistência e adaptação curricular no cotidiano escolar, e os impactos das políticas de formação continuada nas concepções e práticas docentes.

Por fim, esta investigação reafirma a centralidade do professor nos processos curriculares. Longe de serem obstáculos à implementação de reformas, os docentes são sujeitos que, a partir de suas concepções, saberes e experiências, constroem cotidianamente o currículo escolar. Compreender suas percepções não é apenas um exercício acadêmico, mas condição necessária para a formulação de políticas educacionais que, de fato, considerem a complexidade do trabalho pedagógico e contribuam para uma educação científica crítica, democrática e comprometida com a transformação social. O currículo não se reduz ao documento escrito; ele é, fundamentalmente, prática, experiência vivida e espaço de (re)criação cotidiana do conhecimento escolar. E é nesse espaço que os professores exercem seu protagonismo, ressignificando prescrições, resistindo a padronizações e construindo, com seus estudantes, possibilidades de compreensão e intervenção no mundo.

Financiamentos:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, M. W. Trabalho docente e controle técnico. In: APPLE, M. W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 145-168.

PERSPECTIVAS SOBRE CURRÍCULO DE DOCENTES DE UMA REDE PÚBLICA DE ENSINO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

- AYRES, A. C. M. *Formação de professores e racionalidade técnica: um estudo sobre o modelo 3+1*. São Paulo: EDUC, 2005.
- BALL, S. J.; BOWE, R. Reforming education e changing schools: case studies in policy sociology. *Journal of Education Policy*, v. 7, n. 2, p. 215-230, 1992.
- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 5-18, 1994.
- COLLINS, P. H. *Intersectionality*. Cambridge: Polity Press, 2017.
- CONDE, E. P. *Políticas públicas educacionais: abordagens e análises*. Curitiba: Appris, 2020.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2016.
- GAMA, C. N.; DUARTE, N. Conteúdo escolar e conhecimento científico: contribuições da pedagogia histórico-crítica. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 3, p. 60-70, 2017.
- GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 33-52, 1992.
- HIRATA, H. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.
- KRASILCHIK, M. *O professor e o currículo das ciências*. São Paulo: EPU, 1987.
- KRASILCHIK, M. *Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências*. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

**PERSPECTIVAS SOBRE CURRÍCULO DE DOCENTES DE UMA REDE PÚBLICA DE
ENSINO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

LACERDA, M. Concepções de currículo: desafios para a formação docente. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 10-28, 2018.

LINSINGEN, I. von; PEREIRA, L. T. V.; BAZZO, W. A. (Orgs.). *Introdução aos estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)*. Madrid: OEI, 2003.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. R. C. Currículo e conhecimento escolar: aproximações entre a história das disciplinas e a teoria do discurso. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 45-68.

MACEDO, E. Fazendo a base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, 2019.

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

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAES, M. C. O recuo da teoria. In: MORAES, M. C. (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 9-38.

SACRISTÁN, J. G. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, n. 4, p. 34-56, 2016.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, M. R. A Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do conhecimento escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e192156, 2018.

TONET, I. *Cidadania ou emancipação humana?* Londrina: Ed. UEL, 1999.

**PERSPECTIVAS SOBRE CURRÍCULO DE DOCENTES DE UMA REDE PÚBLICA DE
ENSINO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

TONET, I. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

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

Autor correspondente:

Larissa Zancan Rodrigues

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007. Itacorubi, Florianópolis/SC, Brasil. CEP: 88.035-901

larissazancan@yahoo.com.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da licença Creative Commons.

