

**Currículo: as concepções e a prática dos professores frente às prescrições oficiais<sup>1</sup>**

*Curriculum: teacher's conceptions and practices in face of official prescriptions*

Cleide Teixeira Alves

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano**

Guanambi-Bahia-Brasil

Edinaldo Medeiros Carmo

**Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB**

Vitória da Conquista-Bahia-Brasil

**Resumo**

Este artigo discute as concepções de currículo atreladas às práticas de professores, na perspectiva de compreender a relação entre tais concepções e a maneira como eles lidam com a prescrição dos conteúdos a serem ensinados. Participaram do estudo cinco professores de Biologia da rede estadual de ensino do município de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. Os dados foram produzidos por meio de entrevista semiestruturada e analisados mediante a Análise de Conteúdo. Os resultados demonstraram que os professores atribuem um sentido de currículo limitado ao programa das disciplinas, ainda que em algumas situações da prática uma visão mais ampla tenha sido apresentada. Considera-se que, apesar das prescrições oficiais limitarem a autonomia docente, os professores, no desenvolvimento do currículo, produzem práticas marcadas por astúcias e táticas, transgredindo o prescrito para atender às necessidades formativas de seus alunos.

**Palavras-chave:** Currículo; Professores de Biologia; Tática.

**Abstract**

This article discusses the conceptions of curriculum linked to practices of the teachers, in perspective of understand the relationship between this conceptions and the way how they deal with the prescription of the contents to be taught. Participated in the studies five Biology teachers from the state school system from the municipality of Vitória da Conquista, Bahia, Brazil. The resulted were produced trough semi structured interviews and analysed trough Content Analysis. The results demonstrated that the teachers attribute a shortage limited curriculum to the program of subjects although in some practice situacions a boader view has been presented. It is considered that despite the official prescriptions limit the autonomy of the teacher, the teachers, in curriculum development, produce practices marked by cunning and tactics, transgressing the prescribed to attend to meet training needs of your students.

**Keywords:** Curriculum; Biology Teachers; Tactics.

## **Introdução**

O modo como o currículo é compreendido pelos professores traz fortes implicações na forma como ele se configura na ação docente. Dessa forma, investigar o que é significativo para os professores é conhecer os motivos que justificam as suas ações na sala de aula. Isso envolve analisar as maneiras como eles desenvolvem o currículo, examinando suas concepções e o modo como lidam com o currículo prescrito, a fim de atender às demandas formativas e os contextos em que estão inseridos. Esse conhecimento permite compreender melhor a relação entre os sentidos atribuídos pelos professores ao currículo e a maneira como ele é desenvolvido na aula.

Nesse sentido, a forma como se ensina e o que se ensina está diretamente vinculado à concepção que o professor tem do currículo. Importa salientar que o sentido que os professores atribuem ao currículo está relacionado às suas experiências escolares, assim como, às suas vivências formativas e profissionais. Dessa forma, professores que estão inseridos em um mesmo contexto podem atribuir diferentes significados, pois, isso depende da forma como cada um vivencia e interpreta-o.

Sendo assim, neste texto procuramos analisar a forma como o currículo se desenvolve na aula, considerando que esta é determinada pela concepção que o professor possui e pelo seu *estoque de conhecimento* construído por meio de suas vivências. Cabe considerar, ainda, que o processo de análise foi fundamentado na concepção dos docentes sobre o seu papel diante daquilo que eles consideram ser o currículo. Desse modo, a análise realizada buscou compreender a relação entre as concepções de currículo apresentadas pelos professores e a maneira como eles lidam com a prescrição dos conteúdos para o ensino de Biologia.

Para explorar o objeto de estudo aqui investigado, o percurso metodológico esteve ancorado numa abordagem de natureza qualitativa. No intuito de ultrapassar a mera visão do senso comum sobre os fenômenos, utilizamos os dispositivos da fenomenologia social de Schutz (2012) como suporte metodológico, tentando, assim, evidenciar, no processo de investigação, elementos interpretativos que dialogassem com as categorias *experiência*, *estoque de conhecimento*, *o mundo da vida* e, em algumas circunstâncias, a *situação biográfica estabelecida* de cada sujeito.

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Vitória da Conquista, localizada no sudoeste do estado da Bahia, Brasil. Os sujeitos colaboradores do estudo, aqui identificados por

pseudônimos, foram professores selecionados mediante os seguintes critérios: (a) lecionassem a disciplina Biologia, (b) possuísem vínculo efetivo na rede estadual e que, livremente, (c) aceitassem colaborar com a pesquisa. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas que, com o livre consentimento dos professores, foram gravadas para posterior transcrição e análise.

A entrevista é um instrumento de produção de dados que facilita o acesso ao universo de sentidos atribuídos, uma vez que a sua utilização possibilita recorrer à memória do entrevistado. Schutz (2012) destaca que apenas o que já foi experienciado é significativo, porque o significado é uma operação de intencionalidade que só se torna visível a partir de um olhar reflexivo.

As informações produzidas foram analisadas mediante a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Por meio desse método analítico foi realizada uma apreciação minuciosa das entrevistas, visando depreender o sentido, comparar, avaliar, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das ideias principais (LAVILLE; DIONNE, 1999). Cabe salientar que o uso desse método não se deu numa perspectiva científica rígida, mas por meio de ponderações que destacam a necessidade de que tal instrumento seja utilizado de maneira a considerar a rigidez da objetividade e a riqueza da subjetividade.

Segundo Bardin (2011), a Análise de Conteúdo é constituída de três etapas, a saber: (a) *pré-análise*, (b) *exploração do material* e (c) *tratamento dos resultados e interpretação*. Nesse sentido, na *pré-análise* os dados produzidos foram organizados mediante leituras das transcrições das entrevistas, considerando os objetivos propostos. A *exploração do material* ocorreu por meio de operações de classificação, codificação e decomposição do *corpus* e o *tratamento dos resultados e interpretação*, os dados foram codificados, permitindo interpretação e inferência. Este processo permitiu chegar as categorias “As concepções de currículo e a prática dos professores” e “A prática enquanto território de transgressão”, que serão exploradas a seguir.

### **As concepções de currículo e a prática dos professores**

Essa categoria tem como objetivo apresentar e discutir os achados referentes aos sentidos que os professores de Biologia atribuem à fase interativa do currículo que, para Goodson (2013, p. 24), é o momento em que ele (o currículo) é desenvolvido na aula. Nessa perspectiva, discutimos além das concepções de currículo apresentadas pelos sujeitos

### *Currículo: as concepções e a prática dos professores frente às prescrições*

entrevistados, os modos como lidam com as prescrições curriculares oriunda dos documentos oficiais. Cabe destacar que o currículo é um campo de lutas e relações de poder, a fim de definir os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos nas escolas por meio das disciplinas escolares. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 121), estas disciplinas “[...] são construções sociais que atendem a determinadas finalidades da educação e, por isso, reúnem sujeitos em determinados territórios, sustentam e são sustentadas por relações de poder que produzem saberes”.

Para a professora Lurdes, o currículo escolar *“É um tema tão polêmico [...], e para o professor que está em sala de aula, é como se fosse uma grade obrigatória pronta que tem que se cumprir, que tem que obedecer sem nenhuma perspectiva de mudança”*. A docente percebe a existência de uma polêmica em torno do tema currículo, mas, quando se posiciona como professora, inserida em um contexto real de sala de aula, o cumprimento do conteúdo programático destinado a cada série é o que fica evidente em sua concepção. Aquilo que ela entende como obrigação a cumprir dentro de um ano letivo, é a *“grade curricular”* obrigatória.

Assim como a professora Lurdes, o professor Omero também entende currículo como *“[...] o conteúdo que a gente tem que seguir, no caso, os conteúdos programáticos [...]”*. Nesse sentido, inferimos que, quando a professora Lurdes relata *“sem nenhuma perspectiva de mudança”*, e o professor Omero *“a gente tem que seguir”*, eles denunciam certo aprisionamento aos conteúdos que são destinados às séries em que trabalham, demonstrando que não sabem lidar com fluidez e leveza diante dessas prescrições.

O estudo de Santos, Pereira e Lima (2019) analisou o modo como os brinquedos ricos em sentido na cultura Amazônica se apresentam no currículo prescrito da Educação Básica na Secretaria Estadual de Educação do Pará, evidenciando que, muitas vezes, aspectos importantes da cultura é negligenciado nas prescrições oficiais ou simplesmente não fazem parte do foco das políticas curriculares. Desse modo, o professor é levado a cumprir o que está prescrito nos documentos oficiais por acreditar que, o fato de determinados conhecimentos terem sido selecionados para compor o currículo, sejam os mais relevantes para a vida social do aluno.

Desse modo, os professores apresentam uma concepção limitada de currículo, ou seja, tão somente como um conjunto de conteúdos a serem trabalhados por cada disciplina durante dado ano letivo. Essa concepção restrita afeta as ações educativas que

desenvolvem, na medida em que oculta e negligencia outros aspectos que deveriam também ser considerados como parte do currículo. Assim, o professor passa a lidar de forma limitada e pouco criativa com as questões do ensino. Este aspecto pode ser visto na fala da professora Lurdes ao afirmar: “[...] a gente não vê muita abertura para construir nosso próprio currículo a partir da nossa realidade, diante da necessidade do alunado”. O relato do professor Omero também aponta para este aspecto: “[...] infelizmente, para mim é infelizmente, a gente ter que seguir e aquilo acaba sendo mecanizado [...]”.

Nessa perspectiva, Sacristán salienta que os sistemas educativos, como consequência das relações inflexíveis a que estão submetidos, apresentam “[...] algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo” (SACRISTÁN, 2000, p. 104). Desse modo, a prescrição torna-se um “[...] cerceador da autonomia dos docentes” (SACRISTÁN, 2000, p. 109), controlando as suas práticas, de modo a observar se estão ou não cumprindo aquelas instruções. Ademais, os professores detalham nas suas narrativas a chateação pelo acorrentamento ao prescrito. Lurdes protesta a questão da extensa programação de conteúdo a ser cumprida dentro de uma restrita carga horária da disciplina.

*De um modo geral, nós professores praticamente somos fantoches no sentido de sermos obrigados a cumprir, numa carga horária reduzida, uma grade curricular obrigatória. Porque, com a carga horária que nós temos, tão reduzida em Biologia, nem sempre no ano seguinte, o professor que vai assumir a turma tem condições de completar o conteúdo que foi do ano anterior, para então, dar continuidade na série onde está (Professora Lurdes).*

A concepção de currículo da professora Lurdes a impede de encontrar saída para se libertar, sem culpa, do excesso da prescrição. Segundo Silva (2020), tal fato ocorre por conta do modo matematizado de como os conhecimentos são distribuídos nas prescrições curriculares, inclusive na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Estas prescrições apresentam uma lógica monocultural de um tempo linear que determina o que deve ser ensinado e aprendido. Ademais, este autor ressalta que a ideia de tempo linear, tradicionalmente presente no currículo de nossas escolas, é frequentemente entendida pela “lógica da monocultura da produtividade” que valida uma impressão da capacidade cumulativa dos conhecimentos presentes nas disciplinas para o sucesso dos alunos (SILVA, 2020). Assim, ao não se cumprir todo o programa, a professora acredita estar comprometendo a formação do aluno, pois, este não terá oportunidade de ver

### *Currículo: as concepções e a prática dos professores frente às prescrições*

determinados conteúdos na série seguinte, devido à carga horária reduzida da disciplina escolar Biologia no Ensino Médio. Daí a sua indignação por se perceber fantoche na estrutura do sistema educativo. De modo aproximado, o professor Omero também externa a sua indignação, relatando que:

*[...] aqueles conteúdos programáticos, que a gente tem que trabalhar com os alunos. Então, às vezes eu fico até meio chateado, porque nos passam um conteúdo programático nos livros didáticos que a gente tem que dar conta. Só que o ENEM está fugindo disso, ele é mais aquela coisa do cotidiano [...]. Aí, às vezes, eu até me questiono e questiono o pessoal da coordenação quando eles vêm falando que a gente está trabalhando só conteúdo e que o ENEM está mais voltado para as questões do cotidiano (Professor Omero).*

O professor Omero afirma não se sentir capaz de compreender e nem de atender às exigências dos órgãos competentes e dos instrumentos de avaliação externa quanto à questão curricular. O dilema vivido pelo professor, entre enfatizar os conteúdos programáticos ou o cotidiano do aluno, desperta nele a mesma sensação de “fantoche” descrita pela professora Lurdes. Em razão de que as práticas dos professores são o tempo todo marcadas por formas de regulação, pois, ao mesmo tempo em que são questionados pela dependência com relação às prescrições e ao universalismo das orientações curriculares dos sistemas de ensino, sofrem as pressões desses mesmos sistemas que exigem resultados baseados em padrões cada vez mais totalizantes. A esse respeito, o estudo de Silva (2020) destaca que os professores revelaram suas angústias diante da visão mercadológica das prescrições oficiais, uma vez que não sabiam como evitar o fracasso escolar, tanto dos alunos, como deles próprios, quando submetidos a avaliação de desempenho. Segundo Franco e Munford (2018, p. 159) tem se tornado “[...] prevalente na esfera governamental o discurso centrado na necessidade de eficiência do sistema educacional público, o que legitima perspectivas centradas na uniformização e no controle”

Nessa perspectiva, ressalta-se que, dentre os diversos níveis de abrangência do currículo apontados por Sacristán (2000), em que, segundo o autor, pode variar desde um sentido restrito – entendido como sequência de conteúdos das disciplinas que integram um curso – até o mais amplo – como tudo o que os alunos aprendem, seja formal ou informal –, as concepções dos professores Lurdes e Omero situam-se nesse nível mais restrito de currículo. Essa visão de currículo impõe aos professores algumas tensões que são materializadas em suas práticas educativas, trazendo sérias complicações para o trabalho e a vida do docente, pois, a forma como se ensina e o que se ensina está diretamente

vinculado à concepção que o professor tem do currículo. Desse modo, é necessária maior clareza das reais finalidades do currículo prescrito no processo educativo, assim como, conhecimento dos mecanismos para a sua operacionalização. Vale salientar, ainda, que o sentido restrito atribuído ao currículo pelos professores pode estar relacionado com o que eles experimentaram nos espaços de suas vivências escolares, formativas e profissionais. Então, relacionando com o pensamento de Schutz (2012, p. 63) sobre o *estoque de conhecimento*, cada indivíduo, a partir das experiências vivenciadas, orienta suas escolhas em sua trajetória. Do mesmo modo, quando esse autor argumenta que “[...] é o ato de atenção que me faz viver uma experiência [...]” e que o significado dessa experiência “[...] só se torna visível reflexivamente [...]”, permite inferir a importância de espaços onde o professor possa voltar a atenção para as suas experiências, refletindo-as e reeditando-as.

Desse modo, acredita-se que nos momentos de planejamento do currículo, na sua fase pré-ativa, como diz Goodson (2013, p. 24), o professor “[...] pode estabelecer parâmetros importantes e significativos para execução interativa em sala de aula”, criando, assim, momentos de verdadeira atenção para as experiências docentes. Proporcionar momentos de reflexão aos professores sobre as suas experiências oportuniza-os a ampliar a sua concepção do currículo, potencializando ainda mais a sua ação como mediador decisivo entre o currículo prescrito e os alunos (SACRISTÁN, 2000, p. 166).

Todavia, cabe destacar que outros professores apresentaram narrativas com uma concepção um pouco mais ampla de currículo. A professora Heldina, apesar de associar currículo a uma prescrição obrigatória, considera as demandas dos alunos parte dele.

*Currículo... eu diria, é o conjunto de conteúdos que se espera ser administrado pelo professor e a gente, de certa forma, é tencionada a seguir esse currículo. Mas, por outro lado, a gente é tencionada, na sala de aula, pelos nossos alunos, por uma busca, por uma curiosidade. E aí eu diria que currículo para mim, hoje, [...] é ficar nessa faixa de ver o que está prescrito e ver o que está surgindo de demanda e eu busco casar essa demanda com o que está prescrito. Então, eu busco conciliar (Professora Heldina).*

Ao considerar a necessidade de atender ao tencionamento feito pelas curiosidades e necessidades dos alunos, a professora Heldina demonstra uma percepção de currículo para além da prescrição. Ela considera os interesses dos seus alunos fontes produtoras de currículo e pressupõe compreender que, no ambiente escolar, existem relações

### *Currículo: as concepções e a prática dos professores frente às prescrições*

interpessoais que permitem uma troca de saberes e experiências criadoras de novas situações de aprendizagens.

A professora permite certo movimento entre aquilo que é instituído pelos documentos oficiais e os elementos que estão relacionados aos saberes dos alunos. Quando relata “[...] ficar nessa faixa de ver o que está prescrito e ver o que está surgindo de demanda [...]”, Heldina inclui na sua concepção de currículo os aspectos da relação professor/aluno e os mecanismos que utiliza para trabalhar com as demandas da turma. Desse modo, a professora Heldina não teme romper com a estabilidade e o ‘conforto’ garantidos pela sequência dos conteúdos prescritos no livro didático, quando também aborda os temas oriundos das necessidades formativas da turma. Destarte, a aula da professora Heldina assume, como afirmam Gauthier et al. (2013, p. 289), um caráter contingente, devido à incerteza, à imprevisibilidade, à instabilidade e à complexidade dos interesses apresentados pela turma.

Outro sentido que emerge das narrativas é o da professora Elena, ao destacar que o currículo escolar significa “[...] o conhecimento mínimo que se tem que ter para a vida”, enfatizando a forma como o professor lida com esse conhecimento.

*[...] como é sabido, a gente sempre procura em nossas aulas não trabalhar apenas o conteúdo que está ali, mas, trazer para a vida do aluno aquele conteúdo, fazer com que ele enxergue aquilo que tem a aprender, de uma forma que ele possa usar para vida dele e não só naquele momento, ali na unidade escolar (Professora Elena).*

Ainda que mencionando os conteúdos, a professora Elena apresenta outra dimensão valorativa do currículo, algo que pode ajudar a melhorar a situação do indivíduo, preparando-o para a vida e que, se assim não for, parece não fazer sentido. A sua concepção envolve outros aspectos, não somente o conteúdo da prescrição. A metodologia de trabalho é também parte dele. Ela ressalta o papel do professor na construção de sentidos entre os conteúdos e a vida. Também, nessa perspectiva valorativa, a professora Larissa relata:

*Currículo é um norte para a gente saber onde a gente deve chegar. Então, ali a gente deve especificar, dentro de alguns parâmetros, as matérias, aquilo que a gente quer colocar durante um ano. E acho que o currículo não deve ficar preso, a gente pode ir colocando, trabalhando. Agora mesmo tenho uma aluna com problema de anemia e ela fala que não gosta de se alimentar. Então, o currículo pode mexer um pouquinho. Agora estou trabalhando melhor nessa sala com célula, citoplasma, organelas, mas sempre estou colocando a importância da alimentação, a função do ferro e as suas fontes. Então, o*



*currículo dá um norte, mas a gente pode ir colocando outras coisas (Professora Larissa).*

A professora Larissa concebe o currículo como algo que permite movimento, fluidez entre o que está previsto e a realidade da turma. Para ela, currículo é um norte para direcionar o trabalho docente e não para aprisioná-lo. Ao afirmar que vai “colocando, trabalhando”, ou que a turma aponta um desvio da rota, “uma aluna com problema de anemia”, apresenta uma concepção de currículo dinâmico e em constante produção. Nesse sentido, os conhecimentos trabalhados pela professora emergem não só do currículo que está prescrito para um dado segmento, mas, também, das questões que emergem da turma.

Assim, as professoras Heldina, Elena e Larissa apresentam uma concepção mais abrangente de currículo quando asseveram não serem os documentos oficiais a única fonte de conhecimento para trabalhar em sala de aula. Elas demonstram sensibilidade ao considerar as necessidades da turma como fontes propulsoras do currículo. As docentes demonstram compreender que a função principal do professor, assim como afirma Vasconcelos (2007, p. 186), “[...] não é cumprir o programa, mas ajudar o educando a desenvolver-se e compreender a realidade, sendo o programa um meio para isto e não um fim em si mesmo”.

Assim, nesse estudo, duas dimensões de currículo emergiram das concepções dos professores colaboradores. Na primeira, os sujeitos apresentam um sentido de currículo enquanto prescrição de conteúdos a ser seguida e instrumento de controle sobre a própria prática. Na segunda dimensão, o currículo é percebido como um norte para a prática docente, oferecendo conhecimentos úteis para a vida do indivíduo.

Dessa forma, uma análise fenomenológica permite afirmar que os diferentes significados atribuídos ao currículo por professores inseridos no mesmo contexto estão associados à maneira como cada um vivencia e interpreta a realidade. A história de vida, a trajetória profissional e tudo o que compõe o *mundo da vida* de cada docente faz com que eles produzam um *estoque de conhecimento* exclusivo (SCHUTZ, 2012) e que, por essa razão, ainda que submetidos às mesmas situações de trabalho, atribuem concepções distintas do currículo.

### **A prática enquanto território de transgressão**

Para a análise da relação entre o que está previsto em termo de currículo e o que se configura na prática docente, retomamos ao que Sacristán (2000, p. 104) assevera sobre currículo, afirmando que “[...] os sistemas educativos são regidos por algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo”. Nesse sentido, o currículo prescrito representa os documentos oficiais que chegam às escolas a fim de normatizar e homogeneizar os processos educativos. Já o currículo praticado, “[...] ao se expressar através de uma práxis, adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam e será na realidade aquilo que essa depuração permita que seja”. (SACRISTÁN, 2000, p. 201). Desse modo, o currículo praticado é o que de fato se materializa na aula.

Nesta parte da análise, recorreremos aos conceitos de *estratégias* e *táticas* de Certaeu (2014) para compreender como os professores participantes desse estudo lidam com as prescrições curriculares. Para esse autor, a ideia de estratégia é oposta ao de tática e ao que comumente costuma-se entender. Estratégias são “[...] ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem” (CERTAEU, 2014, p. 96).

Desse modo, o conceito de estratégia reporta a tipos de operações capazes de produzir, mapear e impor ações organizadas por um postulado de poder que, no caso deste estudo, pode ser exemplificado pelo currículo prescrito. Porém, a tática é o modo como o sujeito, na ausência de poder, manipula, utiliza e altera aquilo que lhe é proposto (CERTAEU, 2014). Nesse estudo, este conceito é tomado para analisar a maneira como os professores, sem subverter totalmente as prescrições, astutamente agem frente às condições de trabalho e situações que lhes são impostas. Conforme Certeau (2014, p. 95), a tática “Aproveita as ‘ocasiões’ [...]. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia”.

Assim posto, estratégia e tática se diferenciam pelos tipos de operações em que a primeira impõe e a segunda apenas altera. Nesse sentido, por meio dos relatos dos professores procuramos identificar “modos de fazer” (CARMO, 2013) quase invisíveis, marcados por artimanhas astuciosas que acontecem dentro de um contexto marcado pela prescrição circunscrita em conteúdos a serem ensinados, regras e normas.

Nas escolas, geralmente, os professores não costumam consultar os documentos oficiais durante o planejamento das aulas, eles compreendem que os livros didáticos indicados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), já contemplam as recomendações desses documentos. Logo, seguir o livro didático é seguir as prescrições estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) ou pela Secretaria Estadual de Educação. Desse modo, dedicamos especial atenção a compreender a relação entre as concepções de currículo apresentadas pelos professores e a maneira como eles lidam com a prescrição dos conteúdos para o ensino de Biologia. Para tanto, recorreremos às narrativas desses sujeitos sobre o uso do livro didático. A esse respeito, a professora Elena afirma:

*O livro didático me ajuda a adiantar o conteúdo, porque se eu fosse fazer apontamento no quadro a todo o momento, eu não conseguirei passar todo o conhecimento que está lá nas bases curriculares, todo o conhecimento que o aluno tem que adquirir naquele determinado ano. [...] O livro didático acompanha minhas aulas. Eu acho muito importante o uso do livro nessa questão de estar adiantando o conteúdo, de você está fazendo seu papel de professor, mesmo numa escola pública, em oportunizar o aluno conhecer todos aqueles conteúdos. [...] nas aulas, utilizo as atividades do livro e faço as correções porque é um momento de o aluno estudar, revisando o que foi visto na aula (Professora Elena).*

O depoimento dessa professora aponta a importância e o lugar ocupado pelo livro didático em suas aulas. Para ela, poder contar com esse recurso ajuda a cumprir o seu papel na garantia de acesso dos alunos aos conteúdos preconizados para a série em que estão matriculados. Existe aí uma forte relação entre vencer o programa e a sensação do dever cumprido. Por isso, o poder de dominação exercido pela máxima da prescrição afeta o sentido que o professor tem sobre o exercício da docência.

É interessante retomar o sentido de currículo apresentado por essa professora, ao afirmar que é “o conhecimento mínimo que se tem que ter para vida”. Ela compreende que garantir a abordagem dos conteúdos prescritos é o mínimo que a escola pode fazer para ajudar o aluno a ter retorno social, daí a sua preocupação em cumprir o programa prescrito. Com isso, a decisão e o esforço dessa professora em vencer o programa que está no livro são feitos mediante os sentidos e percepções e das suas próprias motivações, caracterizando o seu *mundo da vida* (SCHUTZ, 2012). Entretanto, com essa compreensão do seu papel enquanto professora, Elena não se mostra indiferente às necessidades formativas da turma. Ao ser questionada sobre quem decide o que ensinar em suas aulas, ela narra:

## *Currículo: as concepções e a prática dos professores frente às prescrições*

*[...] na verdade é assim, eu sigo o nosso roteiro, o nosso plano de curso que é elaborado todo início de ano com base também no livro didático que a gente vai utilizar. Mas, se na minha sala de aula surge uma demanda que eu tenha que trabalhar valores, por exemplo, ou que eu tenha que trabalhar conhecimentos que não estão dentro do meu plano de aula ou dentro do livro, eu mudo meu plano de aula para trabalhar aquela necessidade dos alunos naquele momento (Professora Elena).*

Notamos, ainda que de forma tímida, que existem situações nas quais a professora desvia o seu foco dos conteúdos da disciplina para dar ênfase ao trabalho com valores humanos ou outras demandas que os alunos trazem para a aula. Ela não titubeia em afirmar que muda o plano de aula e trabalha valores, não necessariamente vinculados aos conteúdos, ou seja, quando percebe uma necessidade da turma, a docente foge da máxima prescrita. Ainda destaca:

*[...] eu costumo trazer filmes que na verdade, nesses filmes, eu [...] procuro trabalhar valores mais para estar despertando no aluno a vontade de ter o conhecimento, a vontade de estudar e [...] quando trago filmes eu prefiro trabalhar valores humanos. Se tiver alguma coisa dentro daquele filme que eu possa puxar para o conteúdo, eu puxo, mas, geralmente, quando escolho um filme para passar, eu quero trabalhar com alunos os valores e não os conteúdos da disciplina (Professora Elena).*

Essa tática usada pela professora ao abrir espaços de discussão na sala de aula para outras questões que não o conteúdo, indica certa modificação no instituído – o programa da disciplina – que, de modo “astucioso e clandestino” (CERTEAU, 2014), potencializa na sua atuação pedagógica a formação de valores humanos. Do mesmo modo, as docentes Heldina e Lurdes afirmam em suas narrativas que fazem uso do livro didático, inclusive, no planejamento das aulas. Elas costumam ler o conteúdo para ver como o livro o aborda, fazem escolhas de situações para serem posteriormente exploradas em aula, verificando e ajustando as atividades propostas.

Assim, essas professoras interpretam a proposta do livro antes de desenvolvê-la na aula, o que, de acordo com Acosta (2013), envolve a reelaboração, ressignificação, reinterpretção das ideias inicialmente propostas no currículo oficial, com base nas condições de trabalho e no perfil das turmas. Essas professoras relataram que também utilizam o livro durante as aulas como recurso didático para mostrar e explorar imagens, acompanhar as explicações sem necessidade de fazer anotações na lousa e solicitar a leitura coletiva de trechos de capítulos para fechar o conteúdo.

Do mesmo modo, a professora Larissa narra: “[...] eu uso o livro didático como se ele fosse um primeiro plano, assim, um plano de aula. Então, eu pego o livro, verifico qual o conteúdo que tem ali e preparo minha aula dentro daquilo [...]”. Essa narrativa também reforça que o livro didático é utilizado pelo professor como roteiros que orientam as suas práticas, submetendo-se ao que está prescrito, em termos de conteúdo.

Porém, ao analisar o que as professoras pensam sobre quem decide o que ensinar, identificamos aproximações aos achados no estudo de Carmo (2013, p. 24) quando afirma que “[...] os professores atuam com os conhecimentos prescritos no currículo, mas, em sua ação, eles [os conhecimentos] adquirem outras configurações e são operados de maneira diferente”. A esse respeito, a professora Larissa ousa ao afirmar “[...] que o currículo é um norte, mas é um norte que a gente pode dar uma viradinha para o leste também”.

Desse modo, quando a professora Larissa relata precisar trabalhar citologia, mas que há uma aluna com anemia falciforme e não ignora isso, ao falar sobre os alimentos ricos em ferro, ela transgredir o prescrito, fazendo essa “viradinha para o leste” com o programa. Dessa maneira, essa tática mostra um “modo de fazer” (CARMO, 2013) da professora que é diferente daquilo que parece ser dito para que ela faça. Quando age assim, a professora cria um “modo de fazer” próprio, produzindo um saber da profissão determinado por uma situação do contexto, a fim de atender a uma necessidade formativa do aluno.

Assim, segundo Carmo (2013), a tática, para além de ser um modo de driblar o imposto, também revela uma forma de produção de saber. Notadamente parece mais confortável e estável para a professora desconsiderar a situação da aluna e continuar seguindo o conteúdo da prescrição, porém, ela opta pela transgressão. Interrompe, temporariamente, o conteúdo previsto e interpela o contexto com outras questões.

Ainda sobre a decisão do que ensinar, a professora Larissa narra:

*Eu considero que é o professor quem decide, porque, apesar do currículo, dentro da sala, é o professor. E isso é um dos pontos que me faz gostar de ser professora. Então, de certo modo, apesar do currículo, apesar do livro, quem decide mesmo o que vai ser dado sou eu. Aí, tem professor que vai usar isso bem e tem professor que vai usar para deixar para lá. Mas, acho que quem decide mesmo, no final, sou eu. E olhe que sou conteudista, eu gosto do conteúdo... Poxa! Se você não der o conteúdo, como ele vai saber? Por isso que gosto do livro. [...] então, o livro faz um norte, mas como chegar ao final é eu quem decide (Professora Larissa).*

### *Currículo: as concepções e a prática dos professores frente às prescrições*

Sem hesitar, a professora Larissa afirmou que, apesar da prescrição e de gostar do livro didático, ela altera a sequência do programa a ser cumprindo, dá maior ênfase ao que acha pertinente, seleciona determinado conteúdo em detrimento de outro e toma as decisões necessárias. Ademais, ela salientou que, em relação ao “como fazer”, é o professor quem dá a forma final daquilo que será trabalhando com o aluno. A professora Lurdes também relatou ser ela quem decide o que ensinar, considerando as particularidades das turmas que trabalha.

*Quem decide o que ensinar é eu e essa decisão eu tomo de acordo com a percepção do alunado, com a percepção da turma. Eu mesma tenho três turmas de 2º ano de Biologia e não trabalho de forma igual nas três. Em duas turmas o trabalho dá para ser próximo, mas tem uma turma que tem uma defasagem de aprendizagem muito grande e você tem que buscar outros meios para trabalhar e conseguir alcançar o seu objetivo no final do período. Então, nesse sentido, somos nós professores quem realmente toma essa decisão (Professora Lurdes).*

A concepção de currículo já referida pela professora Larissa, conforme já analisamos, é de “uma grade curricular obrigatória pronta, que tem que ser cumprida”. No entanto, quando ela afirma que decide o que ensinar de acordo com as características da turma, buscando meios para tornar o conhecimento acessível à compreensão da turma, parece romper com esta concepção e anuncia uma transgressão ao prescrito. Nessa mesma lógica, a professora Heldina narra: “[...] a decisão vem lá das políticas curriculares, onde estão prescritos alguns conteúdos para cada ano, mas o que faz e acontece mesmo, sou eu quem direciono na minha sala de aula, porque também considero o aluno e o que ele quer aprender [...]”. O jeito de direcionar, buscar outros meios e a forma de chegar ao final do conteúdo mencionado pelas professoras Heldina, Lurdes e Larissa remete ao que Shulman (1987, p. 12-19) chama de “conhecimento pedagógico do conteúdo”. Para esse autor, não é suficiente apenas conhecer a matéria a ser ensinada. É preciso compreender sua estrutura e qual o objetivo de ensinar determinado conteúdo.

É por meio do seu “conhecimento pedagógico do conteúdo” que o professor consegue transformar a informação a ser ensinada em uma forma própria que possibilite a compreensão de acordo com os objetivos traçados e das necessidades formativas dos alunos. Assim, quando os professores relatam a presença determinante de um currículo prescrito a ser cumprido, ao mesmo tempo em que respondem serem eles quem decidem o que ensinar, evidenciam uma contradição. No entanto, é na transgressão desse prescrito

efetuada no modo astucioso de fazer a aula de cada professor que reside a autonomia docente de como ensinar.

Assim, os professores entrevistados não se comportam como meros aplicadores de diretrizes, alheios à realidade em que o currículo se desenvolve e que apenas executam propostas elaboradas por outros, mas eles fazem seleção dentro da cultura escolar e produzem conhecimento (SACRISTÁN, 2000). De certa forma, as professoras, constituindo “táticas”, escapam das “estratégias” (CERTEAU, 2014) que se encontram formalizadas pelas técnicas educacionais presentes no currículo, nos materiais didáticos, nos modos de organização dos espaços e nos tempos escolares, reelaborando situações que atendam à realidade e às necessidades formativas de seus alunos. O relato da professora Lurdes elucidada o que queremos destacar:

*Agora mesmo, na unidade que estamos encerrando [o conteúdo] nas turmas do 2º ano, [...], eu percebi a necessidade de abordar outros temas [...] e eu consegui trazer para sala de aula situações e abordagens necessárias a eles [...], a questão das drogas, tanto de drogas medicamentosas, quando de drogas ilícitas. Também as doenças neurológicas que fazem com que muitas pessoas na sociedade tenham certo preconceito com quem tem algumas dessas doenças, a fim de quebrar um pouco mais esses paradigmas em relação aos adolescentes e a essa visão de mundo que eles têm. Porém, são momentos curtos que a gente tem diante de uma obrigatoriedade grande e de uma grade curricular extensa (Professora Lurdes).*

A narrativa da professora Lurdes demonstra que não deixa de cumprir o planejamento e, até certo ponto, atende às prescrições curriculares, porém, utiliza manobras inteligentes e habilidosas (CERTEAU, 2014) para colocar em prática aquilo que ela acredita ser importante para o aluno. Demonstra um olhar aguçado em identificar necessidades formativas para os adolescentes ao narrar a importância de trabalhar questões que ampliem a visão de mundo deles, como as doenças neurológicas e os outros tipos de drogas. O fato de trabalhar aspectos não contemplados pelo programa curricular caracteriza também um modo de transgredir o que está prescrito.

Ainda com o foco no uso do livro didático e na decisão do que ensinar, foram analisadas com especial atenção as condições de trabalho do professor Omero e as táticas que ele utiliza para “inventar o possível” (CERTEAU, 2014) nas situações adversas e condições de trabalho. Afirmou o professor:

## *Currículo: as concepções e a prática dos professores frente às prescrições*

*[...] eu tenho turmas de segundo ano do Ensino Médio que têm alunos que são senhoras, juvenzinhos e tenho aqueles jovens mais rebeldes que formam grupos [...]. Então, se eu trabalho o conteúdo de forma mais aprofundada, os jovens podem se dar bem, mas as pessoas mais idosas, não [...], e o meu interesse não é a reprovação. Então, fica difícil você trabalhar dessa forma. É bem heterogênea a turma e é ensino regular, porque lá não tem EJA. [...]. Então, o livro didático para mim não é uma coisa substancial, até porque [...] lá [na escola] segue uma sequência, fica muito preso ao livro didático, eu prefiro trabalhar uma apostila do conteúdo, além disso, os alunos têm muita dificuldade. A verdade é essa, se eu pegar um capítulo no livro que fala, por exemplo, sobre mitose ou meiose, quando eles lêem, eles não entendem nada, mas, se eu fizer uma apostila com minhas palavras, mudando ali, já fica mais fácil o entendimento (Professor Omero).*

A situação descrita na narrativa do professor Omero permite indagar o papel da prescrição de currículos mínimos e de diretrizes curriculares para um nível de ensino. Isso supõe uma uniformização sociocultural, econômica e ritmos de aprendizagem similares dos alunos. Contudo, conforme adverte Sacristán (2000, p.111), “[...] um currículo mínimo comum está ligado à pretensão de uma escola também comum”. Porém, a narrativa de Omero ajuda a entender que isso não se configura na prática. A escola não é comum, os alunos não vêm de realidades socioculturais e econômicas iguais e, tampouco, não estão num mesmo nível de aprendizagem. Pois, numa mesma turma há distorções de idade/série, níveis variados de conhecimentos, diversidades de interesses e de necessidades formativas. Sacristán (1995, p. 83) salienta que “[...] os padrões de funcionamento de escolarização tendem à homogeneização. A escola tem sido e é um mecanismo de normalização”.

A homogeneização e padronização que as escolas são forçadas a praticar em seus espaços acabam por descaracterizar os processos de aprendizagem que visam acolher os diversos saberes, tanto os oriundos das experiências vividas pelos diferentes alunos como a socialização do conhecimento científico. Assim, o currículo exerce um poder de ocultação que impossibilita ao aluno usufruir de aspectos de sua própria cultura e da cultura que rodeia a escola. Para Sacristán (1995, p. 97), os conteúdos selecionados no currículo,

*[...] dificilmente têm o mesmo significado para cada um dos indivíduos. A falta de “representatividade” cultural do currículo escolar repercute, imediatamente, na desigualdade de oportunidades e na incapacidade da cultura da escola para dotar os alunos de instrumentos que os permitam compreender melhor o mundo e a sociedade que os rodeia.*

O relato do professor Omero descreve um contexto totalmente distinto daquilo idealizado nas prescrições curriculares. Cabe considerar que em alguns casos, ainda que



cursando uma determinada série de um dado segmento, nem sempre os alunos conseguem acompanhar a proposta curricular apresentada para a série em que estão matriculados. Omero comenta: “[...] canso de ter alunos no primeiro ano que não sabem escrever, não sabem o que é uma célula. Então, assim, é difícil, não é fácil, nós temos que moldar esse aluno, trabalho no Ensino Médio como se fosse o Fundamental [...]”.

A tática do professor para tentar realizar um trabalho próximo do que é proposto para o Ensino Médio é primeiro “[...] explicar aquela parte do Ensino Fundamental, para depois partir mesmo para o assunto do Ensino Médio”. E, ainda assim, ele resume e simplifica o que o livro didático apresenta, tornando a informação mais compreensível para o aluno. Carmo (2013) ressalta que as propostas curriculares oficiais estabelecem produtos e regras para a prática do professor em sala de aula e têm como objetivo subordinar as ações dos educadores, porém, “[...] por meio de diferentes usos atribuídos a esses produtos e regras, os docentes passam a desenvolver outras formas de fazer que são produzidas mediante condições e circunstâncias em que se dão suas práticas” (CARMO, 2013, p. 24). Desse modo, diante das exigências impostas pelas estratégias, oriundas dos instrumentos de homogeneização e de assimilação de um currículo comum, o professor Omero, ao relatar sobre a decisão do que ensinar encontra um jeito de “inventar o possível”.

*No caso, a gente faz um plano de curso voltado para os conteúdos que são passados, que é aquilo que está lá nos livros didáticos e a gente tem que seguir. Só que eu não consigo trabalhar todos os conteúdos. Então, eu vou lá e escolho aqueles conteúdos que, para mim, vão servir mais para os meus alunos, entendeu? Então, eu decido. E eu gosto de trabalhar assuntos que envolvam os alunos, que chamem a atenção deles, que envolvam o seu cotidiano. Assim, um assunto que está meio que fora da realidade do aluno, eu o deixo mais de escanteio, até porque são muitos conteúdos que eu tenho que trabalhar no Ensino Médio e, infelizmente, não consigo trabalhar todos eles, também por conta da carga horária reduzida (Professor Omero).*

Esse “modo de fazer” do professor Omero em resumir e didatizar ainda mais os textos do livro didático por meio de apostilas, simplificar os instrumentos e processos avaliativos e selecionar determinados conteúdos em detrimento de outros, conforme interesse dos alunos, revela algumas táticas para driblar a dificuldade da turma. Todas essas ações se caracterizam em modos de transgressão a um currículo que padroniza os conteúdos de aprendizagem, os métodos de ensinar e as formas de avaliar. Para Sacristán (1995, p. 86) “[...] o currículo tem que ser entendido como cultura real que surge de uma

### *Currículo: as concepções e a prática dos professores frente às prescrições*

série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar”.

Diante disso, o professor Omero, ao utilizar táticas para selecionar e reinterpretar o conteúdo, assume a condição de produtor de práticas curriculares por meio da reconfiguração, considerando as condições objetivas dos sujeitos envolvidos no ensino. Esse fazer, para Lopes (1999), constitui-se também em produção de saber original, na medida em que ele reelabora e reconstrói conhecimentos para torná-los compreensíveis e ensináveis aos seus alunos.

Dessa maneira, o professor Omero busca driblar e vencer o que lhe é imposto por intermédio de táticas astuciosas e sutis, já que vivencia nas suas turmas situações de extrema dificuldade. As situações descritas sobre as formas como os professores desenvolvem as suas aulas são o currículo em ação, o que, segundo Sacristán (2000), faz com que o ensino ocorra dentro de uma lógica de interatividade entre professores e alunos e que as experiências ocorridas fora do espaço escolar deles podem transformar em contextos de aprendizagens.

Nessa perspectiva, “[...] o currículo é o instrumento por meio do qual o trabalho docente é organizado, estruturado e planejado, com o intuito de proporcionar ao aluno situações de ensino que estimulem a capacidade de aprender” (CASTRO, 2017, p. 81). Porém, como a maioria dos sujeitos entrevistados apresenta uma concepção de currículo vinculada à ideia de conteúdos a serem trabalhados, as situações para a aprendizagem ficam quase sempre limitadas ao cumprimento dos conteúdos prescritos. Desse modo, a forma como o currículo se desenvolve na aula é determinada por essa concepção que o professor tem e pelo *estoque de conhecimento* construído por meio de suas vivências.

#### **Considerações finais**

O estudo permitiu compreender que os professores de Biologia atribuem um sentido de currículo limitado ao programa das disciplinas, ainda que em algumas situações tenham apresentado uma visão mais ampla desse sentido. Os professores com concepções mais restritas de currículo, ainda que tentando “inventar o possível”, demonstraram-se insatisfeitos com o seu desempenho, reconhecendo que ainda estão vinculados ao cumprimento das prescrições oficiais. Os dados demonstram, ainda, uma associação entre a concepção de currículo e o papel do professor na aula. Desse modo, a forma como o

currículo se desenvolve na aula é determinada pela concepção que o professor tem dele e pelo seu estoque de conhecimento construído por meio de suas vivências.

Mediante a análise realizada concluímos que, apesar da força que as prescrições oficiais exercem para limitar a autonomia docente, os professores, ainda que de forma silenciosa, desenvolvem práticas marcadas pela transgressão do currículo prescrito. Foi possível notar que há transgressão quando o professor opta em trabalhar valores humanos para atender as demandas formativas dos alunos; quando reconfigura um programa para adequar as características e ritmos de aprendizagem da turma; quando volta ao programa da série anterior para situar os alunos; quando promove debates para ampliar a visão de mundo, ou quando, por questões contingenciais, não cumpre integralmente o programa proposto para um ano letivo. Todas essas ações se caracterizam em modos de transgressão a um currículo que padroniza os conteúdos de aprendizagem, os métodos de ensinar e as formas de avaliar.

Assim, os resultados apontam que os professores utilizam táticas, caracterizando linhas de fuga do conteúdo prescrito para melhor atender às especificidades do contexto em que estão inseridos. Os usos dessas táticas funcionam como elementos de transgressão que permitem compreender um modo próprio de o professor construir a sua aula e arquitetar suas rotinas de trabalho. Dessa forma, é na transgressão do prescrito realizada de modo astucioso por cada professor que reside a decisão docente do como ensinar.

### Referências

ACOSTA, Javier Marrero. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 188-207.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CARMO, Edinaldo Medeiros. **Saberes mobilizados por professores de Biologia e a produção do conhecimento escolar**. 2013 Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

CASTRO, Maria Narleide de Oliveira. **Planejamento Curricular: narrativas de professores do ensino médio**. 159f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRANCO, Luiz Gustavo; MUNFORD, Danusa. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: Um olhar da área de Ciências da Natureza. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 144-157, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/582> Acesso em: 25 fev. 2020.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

GOODSON, Ivor. **Currículo, Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 2013.

LAVILLE. Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio. (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol; PEREIRA, Humberto de Jesus Caldas; LIMA, Rafael Bittencourt. Cultura amazônica e educação: os brinquedos de miriti no currículo prescrito. **Revista Cocar**, Belém, v. 13, n. 27, p. 50-67, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2821> Acesso em: 13 jun. 2020.

SCHUTZ, Alfred. **Sobre Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundation of a new Reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987. Disponível em: <<https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2015.

SILVA, Francisco Canindé. Na base, como os professores veem a base? Sobre currículos e BNCC. **Revista Textura**, Canoas, v. 22, n. 50, p. 99-117, abr./jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5474/3718> Acesso em: 04 jul. 2020.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 12. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

## Nota

1 Este artigo é parte de uma investigação em nível de mestrado.

## **Sobre os autores**

### **Cleide Teixeira Alves**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), professora de Biologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *campus* de Guanambi, Bahia. E-mail: [cleideteixeiraalves@gmail.com](mailto:cleideteixeiraalves@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7826-2658>

### **Edinaldo Medeiros Carmo**

Doutor em Educação, professor titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* Vitória da Conquista, Bahia, Coordenador Grupo de Pesquisa Currículo e Formação Docente. E-mail: [medeirosed@uesb.edu.br](mailto:medeirosed@uesb.edu.br) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1594-8983>

Recebido em: 31/05/2020

Aceito para publicação em: 15/07/2020