

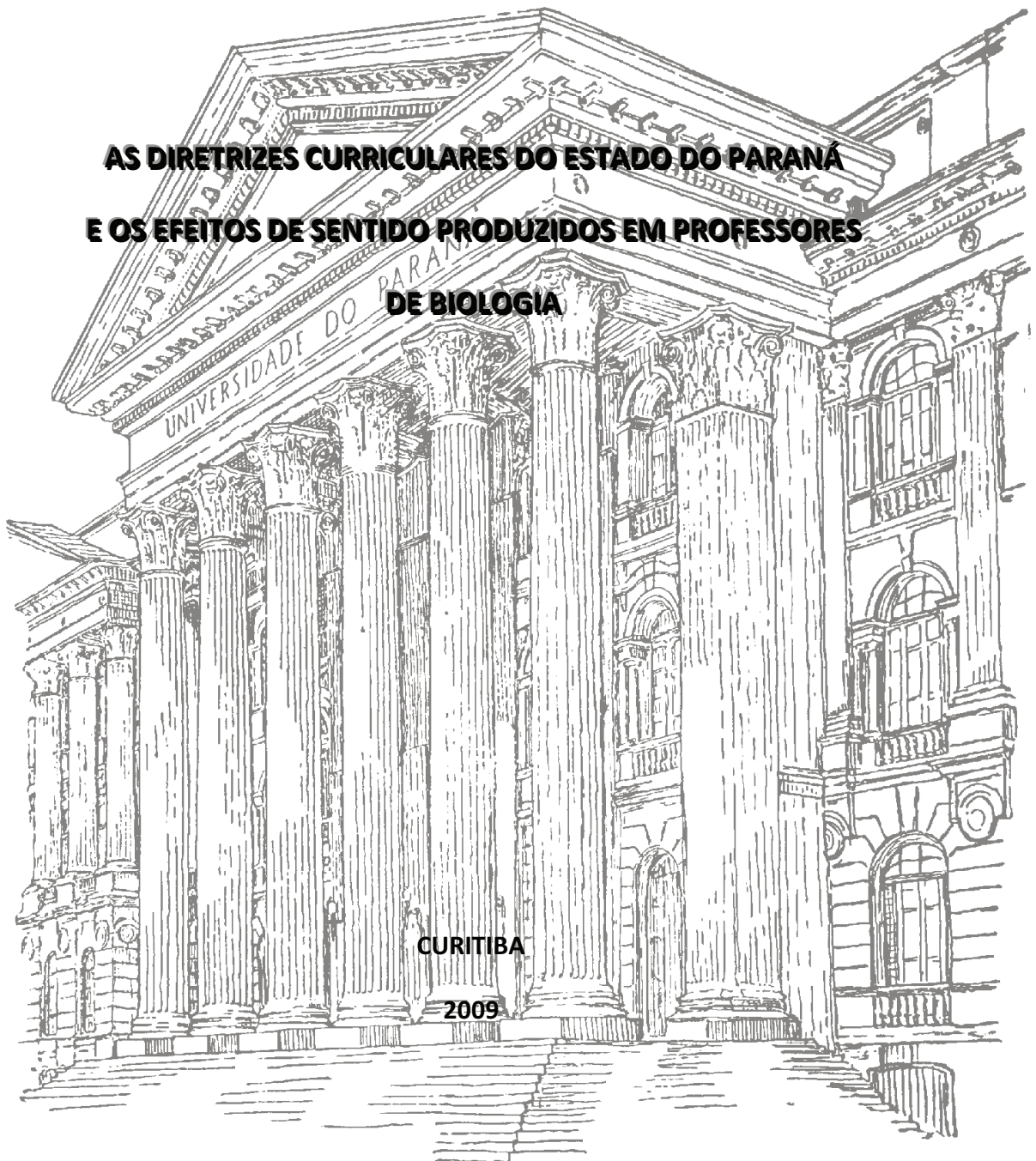
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUCIANE CORTIANO LIOTTI

**AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ
E OS EFEITOS DE SENTIDO PRODUZIDOS EM PROFESSORES
DE BIOLOGIA**

CURITIBA

2009



LUCIANE CORTIANO LIOTTI

**AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ
E OS EFEITOS DE SENTIDO PRODUZIDOS EM PROFESSORES
DE BIOLOGIA**

CURITIBA

2009

LUCIANE CORTIANO LIOTTI

**AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ
E OS EFEITOS DE SENTIDO PRODUZIDOS EM PROFESSORES
DE BIOLOGIA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Odisséa Boaventura de Oliveira

CURITIBA

2009

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Liotti, Luciane Cortiano

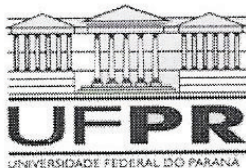
As diretrizes curriculares do estado do Paraná e os efeitos de sentido produzidos em professores de biologia / Luciane Cortiano Liotti. – Curitiba, 2009.

171 f.

Orientadora: Profª.Drª. Odisséa Boaventura de Oliveira
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Biologia – currículo – Paraná. 2. Professores – participação no planejamento curricular. 3. Sentido(filosofia) - professores – participação no planejamento curricular. 4. Análise do discurso – educação – currículo.I. Título.

CDD 373.19
CDU 371.214



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **LUCIANE CORTIANO LIOTTI** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. As abaixo-assinadas, DR^a ODISSÉA BOAVENTURA DE OLIVEIRA, DR^a MARIA JOSÉ PEREIRA MONTEIRO DE ALMEIDA e DR^a VILMA MARIA MARCASSA BARRA arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ E OS EFEITOS DE SENTIDO PRODUZIDOS EM PROFESSORES DE BIOLOGIA”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

| BANCA | ASSINATURA | APRECIÇÃO |
|--|----------------------------|-----------------|
| DR ^a ODISSÉA BOAVENTURA DE OLIVEIRA | <i>Odisséa B. Oliveira</i> | <i>aprovada</i> |
| DR ^a MARIA JOSÉ PEREIRA MONTEIRO DE ALMEIDA | <i>M. J. Pereira</i> | <i>aprovada</i> |
| DR ^a VILMA MARIA MARCASSA BARRA | <i>Barra</i> | <i>aprovada</i> |

Curitiba, 27 de agosto de 2009.

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado, primeiramente

A toda minha família.

A todos que acreditaram que este trabalho seria possível.

*A todos que contribuíram de uma forma ou de outra para a elaboração desta
dissertação.*

AGRADECIMENTO

A Deus ...

Companheiros de vida: meu esposo Ricardo e nosso filho Bernardo.

A meus Pais: Nelson (falecido) e Reonilda.

Às minhas irmãs: Gisele, Cristiane e Simone e a todos os meus familiares.

Companheiros de caminhada: Colegas de trabalho da Coordenação de Integração das Atividades Curriculares.

Amigos de generosa colaboração: Marco Aurélio Pereira Bueno; Danislei Bertoni e Ademir Pinhelli Mendes.

Orientadora e amiga: Odisséa Boaventura de Oliveira

Aos professores de Mestrado: Dra. Vilma Maria Marcassa Barra; Dra. Ivanilda Higa; Dr. Nilson Marcos Dias Garcia; Dr. Gilberto de Castro; Dra. Tânia Maria Baibich-Faria

Membros da banca de qualificação e defesa do programa de pós-graduação: Dra. Maria José Pereira Monteiro de Almeida, Dra. Vilma Maria Marcassa Barra, Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia e Dr. Henrique César da Silva.

Colegas da linha de pesquisa.

Professores de Biologia e Ciências da Rede Pública do Estado do Paraná.

Professores e funcionários do setor de educação e do programa de pós-graduação.

*Cada qual,
a seu modo e tempo,
participou e contribuiu com meu percurso.*

A todos, agradeço.

EPÍGRAFE

A Palavra Mágica

Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.

Carlos Drummond de Andrade, in 'Discurso da Primavera'

RESUMO

Estudo sobre os efeitos de sentido que as Diretrizes Curriculares de Biologia do Paraná produziram em professores de Biologia. A Análise do Discurso Francesa, especialmente os conceitos de discurso, os efeitos de sentido e as condições de produção elaboradas por Michel Pêcheux, de Basil Bernstein sobre o princípio de recontextualização e de hibridismo de García Canclini, foram utilizados como referencial teórico na análise das entrevistas realizadas com seis professores de Biologia do Ensino Médio. À luz da teoria, questionou-se a participação dos docentes no processo de construção do documento, a utilização das diretrizes no planejamento, bem como os pontos positivos e negativos deste processo. Buscou-se também, compreender em que medida o discurso curricular oficial das Diretrizes Curriculares de Biologia do Paraná foi recontextualizado hibridizando discursos, a ponto de tornar-se discurso pedagógico por meio do qual fica evidente se o professor de Biologia assume-se ou não como partícipe da construção coletiva do documento. Dentre outras constatações, a análise desvela que os professores aprovam a construção do novo documento oficial e acreditam fazer parte desta “construção coletiva” mas, ainda não se sentem totalmente seguros em aplicá-la em sala de aula, ou seja, ao realizarem sua recontextualização, apontam dificuldades teórico-metodológicas que inviabilizam a sua implementação. Também foi possível identificar nas entrevistas que alguns professores buscam em meio ao tradicional, diversificar e modificar suas atividades escolares, numa tentativa de adequação ao direcionamento das Diretrizes. Conclui-se que todo documento curricular passa por processos de recontextualização, fato inerente a sua constituição – ser documento histórico – que representa o campo curricular oficial no momento de sua produção e inserção no campo curricular pedagógico. O documento não se fecha em si, como um processo finito e acabado, está sujeito sempre a novos contextos e a novas recontextualizações. Portanto, o processo de recontextualização permite compreender os limites entres as finalidades educacionais que estão postas em jogo nos documentos curriculares oficiais e os mecanismos de construção da legitimidade deste discurso no contexto escolar.

Palavras-chave: Currículo; Análise do Discurso; Recontextualização; Efeito de Sentido; Hibridismo.

ABSTRACT

Study of the effects of varied interpretation of the Biology Curriculum guides of the State of Paraná have produced in the teachers of Biology. The analysis of the French Discourse, especially the concepts of the discourse, the effects of meaning and the conditions of production elaborated by Michel Pêcheux, Basil Bernstein concerning the beginning of the re-contextualization and the hybridism of Garcia Canclini, had been used as a theoretical referential in the analysis of the interviews carried out with six Biology teachers in secondary schools. The theory questioned the participation of the teachers during the process of the construction of the document, the uses of the curriculum guide during the planning session and also the positive and the negative points of this process. Understanding of the ways in which the discourse of the official Curriculum guide for the teaching of Biology as applied in the State of Paraná re-contextualized and hybridized was also sought, becoming a pedagogical speech through which it is evident if the Biology teacher is accepted or not as a participant of the collective construction of the document. Among other findings the analysis reveals that the teachers approve the construction of the new official document and believe it to be part of this “collective construction” but do not yet feel totally confident in applying it in the classroom, that is, when realizing their own re-contextualization, theoretical and methodological difficulties are shown that make it impracticable. It was also possible to identify in the interviews that some teachers try to innovate and modify their practices and activities through traditional methods, in an attempt to fulfill the aims of the Curriculum guide. In conclusion, all curricular documents pass through a re-contextualization processes, this fact is inherent in its constitution – to be an historical document – that represents the official curricular field at the moment of its production and its insertion in the pedagogical curricular field. The document is open-ended and not restricted to a completed finite process, it is always submitted to new contexts and new re-contextualizations. Therefore, the re-contextualization process allows us to understand the limits between the educational purposes that are available in the official curricular documents and the mechanisms of the construction of the legitimacy of this discourse in the educational context.

Word-key: Curriculum, Discourse Analysis, Re-contextualization, Effects of Meaning, Hybridism.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-------|---|
| AD | - Análise do Discurso |
| CE | - Conteúdo Estruturante |
| DCE | - Diretrizes Curriculares Estaduais |
| DEB | - Departamento de Educação Básica |
| LDP | - Livro Didático Público |
| PCN | - Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PCNEM | - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| SEED | - Secretaria de Estado da Educação |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1. INTRODUÇÃO | 11 |
| 2. TRAJETÓRIA INICIAL: CONSTRUINDO MEUS SIGNIFICADOS – OS CAMINHOS METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS..... | 17 |
| 2.1 CAMINHO METODOLÓGICO: A ENTREVISTA..... | 18 |
| 2.2 CAMINHO TEÓRICO: A ANÁLISE DO DISCURSO | 21 |
| 2.3 CAMINHO TEÓRICO: A RECONTEXTUALIZAÇÃO | 26 |
| 2.4 MAIS UM CAMINHO TEÓRICO: O HIBRIDISMO | 31 |
| 2.5 O UNIVERSO DA PESQUISA: O CAMPO DE ANÁLISE E A PESQUISADORA | 34 |
| 2.6 CONTEXTUALIZANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA E SEU CAMPO. | 37 |
| 3. PERCORRENDO A TRAJETÓRIA: OS SENTIDOS VÃO SURTINDO | 46 |
| 3.1 DISCURSOS SOBRE CURRÍCULO..... | 46 |
| 3.2 PESQUISAS SOBRE CURRÍCULO | 57 |
| 3.3 PERCORRENDO AS DIRETRIZES CURRICULARES DE BIOLOGIA | 66 |
| 3.2.1 <i>Processos de Construção das Diretrizes Curriculares de Biologia ...</i> | <i>67</i> |
| 3.2.2 <i>As Diretrizes Curriculares Estaduais de Biologia</i> | <i>74</i> |
| 4. AS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS E OS SENTIDOS PRODUZIDOS EM PROFESSORES DE BIOLOGIA | 84 |
| 4.1 OS SENTIDOS MANIFESTADOS PELOS PROFESSORES | 84 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 104 |
| 6. REFERÊNCIAS..... | 113 |
| 7. ANEXOS | 119 |

1. INTRODUÇÃO

Ao contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é direto, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer, ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, fervilha de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projetar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições.

(José Saramago – Todos os Nomes)

Tomando o pensamento acima, a pesquisa em questão procura buscar no *“sentido de cada palavra”* o que representam as Diretrizes Curriculares de Biologia para professores paranaenses no âmbito do próprio documento.

O interesse por este estudo está diretamente relacionado à minha experiência profissional, tanto como professora de Ciências e Biologia, quanto pelo trabalho como técnica-pedagógica, na Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED. Especialmente pela possibilidade que tive em trazer à discussão o processo de construção coletiva das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná – DCE.

Como professora sempre procurei buscar novos caminhos, motivações e direções, os quais me ajudaram a refletir sobre qual seria o sentido de ser educador e o que representa o currículo na constituição dessa posição social no campo pedagógico.

Enquanto técnica-pedagógica estava diante da possibilidade de intervir de modo efetivo na qualidade do ensino de Biologia nas escolas, tanto através do acompanhamento e produção dos trabalhos produzidos pelos professores da rede estadual de ensino, quanto na participação dos debates no processo de construção das DCE de Biologia do Paraná, não mais como professora, mas como uma das coordenadoras disciplinares do processo.

A proximidade dessas discussões me levou a buscar um aprofundamento das questões curriculares e da constituição dos discursos escolares.

Durante o processo de construção do documento, em conversas com professores, era comum ouvir comentários e reclamações, tais como: *“Não dá para inovar com 45 alunos em sala e sem material adequado de laboratório”*, ou: *“Ah, isso aí é só para enganar os professores, este documento já está pronto, ‘eles’ vão escrever o que querem e ‘isso’ é só para dizer que a gente participou”*. Percebi, nestas conversas que a imagem construída sobre a função do documento curricular – DCE, no contexto pedagógico, era o de modificar (desestabilizar) tudo o que eles tinham construído nestes anos de trabalho.

Ainda que esses professores, naquele momento, não tivessem tido tempo para avaliar pedagogicamente a “nova” proposta, eles já teciam representações sobre o documento curricular. Por um lado, provavelmente porque, toda mudança desestabiliza o campo pedagógico. Por outro, por haver uma memória discursiva em suas falas que incorporaram códigos de ação predeterminados, como o hábito de negar os processos inovadores, antes mesmos deles se instalarem no contexto escolar.

Não estou utilizando o termo “novo” com sentido de “inovação”, criação de algo que não existia; nem como “descoberta”, ato de encontrar algo que já existia, mas não era conhecido. O termo “novo” – “inovação”, é aqui utilizado como a busca de elementos ou de fatores que causam ruptura e, portanto, cortam a reprodução (CUNHA, 2000).

Assim, entendendo cada educador como um sujeito leitor, que tem um olhar, uma experiência (memória) que fundamenta sua fala e que a comunicação não é simplesmente transmissão, buscarei nas manifestações dos professores, os processos de construção de seus discursos pedagógicos a partir do documento Diretrizes Curriculares.

Considerando a linguagem como espaço de exterioridade e o contexto escolar como um local de relações discursivas, compreendo a comunicação nestes espaços correspondente às práticas discursivas. Isto é, processos de identificação dos sujeitos, de subjetivação e de construção da realidade. São

práticas que expressam as relações ideologia-história produzindo efeitos de sentido que se inscrevem no sujeito.

Neste contexto, o discurso do professor possui diferentes significações, pois seu enunciado é marcado por determinadas posições, assumidas mesmo que inconscientemente e que refletem as diferenças ideológicas, as posições dos sujeitos e seus lugares sociais, que estão aí representados e constituem diferentes sentidos.

Esta representação social, associada à significação dos processos discursivos e às posições em que se situam os interlocutores, torna-se relevante para o entendimento da recontextualização dada pelo professor ao discurso curricular oficial.

Tomo como aporte nesta pesquisa a Análise do Discurso Francesa iniciada por Michel Pêcheux, principalmente os trabalhos desenvolvidos no Brasil por Eni Orlandi, o referencial teórico de Basil Bernstein sobre o princípio de recontextualização de discurso regulado pela comunicação pedagógica e o conceito de hibridismo de García Canclini. Sob a perspectiva deste referencial analiso como o discurso curricular oficial tem se constituído em discurso pedagógico e que efeitos de sentido, adesão ou resistência, a leitura do documento oficial produziu nos professores.

Segundo a teoria de Bernstein, o **dispositivo pedagógico** é entendido como o princípio regulador da comunicação pedagógica, que por sua vez possui regras internas de regulação, são elas: as regras distributivas e as regras recontextualizadoras.

As *regras distributivas* determinam “*quem*” pode transmitir “*o quê*” para “*quem*” e sob quais condições este discurso, pode ser transmitido. Esta regra regula a relação de poder, a distribuição de conhecimento e a distribuição de formas de consciência.

As *regras de recontextualização* é que criam o **discurso pedagógico**, sendo entendido por Bernstein (1996) como um princípio que se apropria de outros discursos e os reorganiza em uma outra ordem, em um outro contexto, em outros discursos. É nesse processo de construção do discurso pedagógico que se constitui o **princípio de recontextualização**, que seletivamente reloca, reordena outros discursos, para constituir sua própria ordem. É um princípio

que regula a incorporação de um *discurso instrucional*, discurso especializado das ciências de referência - conteúdo científico, em um *discurso regulativo*, discurso de ordem e de moral presente nos documentos oficiais.

O princípio de recontextualização cria os **campos recontextualizadores** e seus agentes. Bernstein (1990) distingue o *campo de recontextualização oficial*, criado e dominado pelo Estado e o *campo de recontextualização pedagógica*, constituído pelos educadores, pedagogos e pesquisadores da área educacional (SANTOS, 2003).

Portanto, os campos constituem os espaços em que se efetiva a apropriação, reorganização e recontextualização do discurso curricular oficial em discurso pedagógico, ao qual me refiro nesta pesquisa.

A incorporação da **categoria hibridismo** vem contribuir para a compreensão de que os campos de recontextualização não são apenas locais de reprodução de políticas públicas e seleção de conhecimento, também, funcionam como campos que incorporam toda a diversidade cultural presente nos processos sociais, que interferem e influenciam na dinâmica da constituição do campo curricular.

Portanto, unir este referencial teórico às leituras sobre Análise de Discurso, foi fundamental para enxergar além dos dizeres, dos meus colegas professores, o que o documento curricular representava no contexto escolar e que sentido este documento provocava neles.

Sobre o sentido, a Análise de Discurso entende que este não é dado a *priori*, nem pode ser *qualquer* um, mas é constituído no discurso e considerado “em relação a”. É definido por um processo sócio-histórico pelas posições ideológicas e produzido no momento em que as palavras são ditas. Sendo que as palavras mudam de sentido conforme a posição de quem as emprega, isto é, tomam sentido em referência à ideologia. Por exemplo: a fala de um professor se modifica quando o mesmo passa a ocupar a posição de diretor.

Deste modo as palavras que o sujeito expressa, não têm nesta perspectiva, um sentido próprio preso à sua literalidade, os sentidos estão aquém e além delas. “O sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição [...] que se reveste de um sentido”, no momento do seu pronunciamento, a partir da formação discursiva [memória] do sujeito. Portanto as palavras ex-

pressam a formação ideológica na qual o sujeito está inscrito (ORLANDI, 2005a, p.44).

Por isso, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os efeitos de sentido que o documento curricular oficial, as Diretrizes Curriculares do Paraná, produziu nos professores de Biologia e como este documento foi recontextualizado hibridizando discursos e produzindo o *discurso pedagógico*.

Na busca de atingir este objetivo foram realizadas entrevistas com seis docentes por entender este dispositivo como produção de discursos imediatos, resultantes da interação entre os interlocutores, que não podem ser dissociados das concepções de linguagem de quem as enuncia.

Vale esclarecer, que analisar as entrevistas com a perspectiva da Análise de Discurso (AD), significa olhá-las como a materialização das representações sócio-históricas dos entrevistados.

Considerando como objeto de estudo, as Diretrizes Curriculares de Biologia e as entrevistas com os professores, busco compreender os efeitos de sentido que o discurso oficial produziu nos professores investigados, a ponto de serem materializados em discurso pedagógico.

Para isso, traço alguns objetivos específicos que me orientam nesta investigação. São eles:

- Identificar se o professor de Biologia se assume ou não como partícipe da construção coletiva do documento;
- Analisar que *efeitos de sentido* a leitura das Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná – DCE produziu em professores de Biologia;
- Compreender em que medida o discurso curricular oficial – DCE foi recontextualizado, hibridizando discursos, a ponto de tornar-se discurso pedagógico;

Assim, o problema central desta pesquisa está colocado frente à leitura que os professores realizaram das Diretrizes Curriculares de Biologia. Quais os sentidos produzidos? Ocorreu adesão ou resistência ao discurso curricular oficial? Que interpretações os professores realizam sobre as mudanças sugeridas no documento? Que relações há entre este documento curricular e o discurso pedagógico dos professores?

Dado o objetivo e o problema, centrarei o presente texto nos temas-chave: currículo, diretriz curricular, discurso, recontextualização e hibridismo que, ao longo deste estudo, constituíram-se nos seguintes momentos.

Construindo Meus Significados: os caminhos metodológicos e analíticos: neste momento da dissertação apresento os dispositivos metodológicos e analíticos adotados nesta pesquisa. Tenho como objetivo esclarecer a opção por uma pesquisa qualitativa, mostrando a delimitação do campo e dos sujeitos da pesquisa e as contribuições da Análise do Discurso (AD) Francesa, o hibridismo de García Canclini e do princípio de recontextualização, de Basil Bernstein, como dispositivo analítico.

Percorrendo a Trajetória: os sentidos vão surgindo: neste momento da dissertação trago os conceitos centrais sobre a epistemologia do campo curricular fazendo uma incursão histórica acerca do pensamento curricular no Brasil. As influências recebidas, as tendências adotadas e as reformas que, ao longo do século XX e início do século XXI, determinaram o viés discursivo do ensino brasileiro, especificamente no ensino de Biologia. Enfoca a análise documental partindo-se do processo de construção das Diretrizes Curriculares Estaduais de Biologia do Estado do Paraná, estabelecendo pontos de aproximação e superação deste documento em relação à Proposta de Reestruturação do Ensino de 2º Grau - 1993 e ao texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio PCNEM– 1999.

As Diretrizes Curriculares Estaduais e os Sentidos Manifestados em Professores de Biologia: neste momento da dissertação tenho como objetivo analisar o discurso dos professores acerca de suas leituras das Diretrizes Curriculares de Biologia, apontando os sentidos evidenciados, bem como as posições manifestadas em relação às DCE de Biologia.

Considerações Finais: neste momento da dissertação refaço o percurso do trabalho propiciando a reflexão sobre a provisoriedade dos fatos, dos sujeitos e dos sentidos, tendo clareza que concluir é apenas o fechamento temporário de um ciclo de conhecimento produzido.

Destaco, ainda, que planejar, organizar e desenvolver esta pesquisa me permitiu, enquanto professora promover uma reflexão sobre meu discurso no campo curricular pedagógico.

2. TRAJETÓRIA INICIAL: CONSTRUINDO MEUS SIGNIFICADOS – OS CAMINHOS METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS

Nesta dissertação, percorro caminhos na direção de compreender a relação existente entre o discurso do campo curricular oficial e os processos de sua recontextualização no campo curricular pedagógico. Busco compreender como os professores de Biologia, ao lerem o texto curricular oficial, criaram seus discursos pedagógicos, na medida em que, partes do texto oficial foram por eles mais valorizados em detrimento a outros e adaptados ao contexto escolar.

Neste momento da dissertação focalizo, inicialmente, meus procedimentos para a obtenção de tais discursos e na seqüência os autores que me auxiliam na análise.

A utilização da entrevista semi-estruturada foi pensada a partir do referencial teórico no âmbito da investigação qualitativa, como um instrumento flexível para a construção de dados que permite a possibilidade de análise subjetiva do objeto de estudo.

Apóio-me teoricamente na vertente da análise de discurso francesa iniciada por Michel Pêcheux, pautada principalmente em trabalhos desenvolvidos aqui no Brasil por Eni Orlandi. Também busco subsídios nos trabalhos de García Canclini, sobre o hibridismo e Basil Bernstein, que estuda o princípio da recontextualização na constituição do discurso pedagógico, para compor meu referencial de análise das entrevistas.

Utilizo a noção de representação para entender algumas características do funcionamento das memórias discursivas e da não transparência da linguagem que, ao articular o lingüístico com o social mobiliza questões sobre a constituição dos sujeitos e dos sentidos.

Os referenciais de apoio apontam o papel das condições de produção na formulação dos discursos, principalmente no que se refere às representa-

ções sociais e a noção de ideologia, nos dando a possibilidade de obter informações de como os entrevistados constituíram os discursos aqui analisados.

2.1 CAMINHO METODOLÓGICO: A ENTREVISTA

Compreendendo o professor como um sujeito leitor da sua realidade, do mundo e de suas ações, vejo na pesquisa qualitativa um suporte metodológico que vai ao encontro desta visão. Este tipo de pesquisa trabalha com descrições, comparações e interpretações do fenômeno, construindo ao longo do processo investigativo os caminhos a serem seguidos. Faz parte deste tipo de pesquisa à obtenção de dados descritivos mediante o contato direto e interativo do pesquisador com o objeto estudado, a observação da vida cotidiana do grupo ou da organização que estuda, entrevistas ou conversas são utilizadas para descobrir e interpretar as situações que observou, podendo comparar as respostas dadas em diferentes situações (NEVES, 1996)

Conforme Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990), no âmbito da investigação qualitativa a entrevista é uma técnica de coleta de dados muito válida quando se quer recolher dados sobre as crenças, as opiniões e as idéias dos sujeitos observados. A opção por entrevista do tipo semi-estruturada, que combina perguntas abertas e fechadas, se deve ao fato de possibilitar ao entrevistado maior liberdade para discorrer sobre o tema, como também, permite ao entrevistador realizar adaptações necessárias durante a entrevista.

O pesquisador segue um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal, ficando atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista caso o informante tenha “fugido” ao tema (BONI; QUARESMA, 2005).

Segundo Ludke e André (1986), a entrevista semi-estruturada constitui um instrumento flexível adequado para o trabalho de pesquisa que se faz em educação, pois:

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

E diz ainda que, a grande vantagem da entrevista é que ela oportuniza a captação imediata e corrente da informação desejada, permitindo o aprofundamento de pontos levantados no decorrer da conversa, ou seja, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

Maanen¹ (1979, apud NEVES, 1996, p.1) declara que os métodos qualitativos empregados na pesquisa assemelham-se aos procedimentos de interpretação dos fenômenos que empregamos no nosso dia-a-dia, ou seja, “tratam-se de dados simbólicos, situados em determinado contexto; revelam parte da realidade ao mesmo tempo em que, escondem outra parte”.

Notamos que no entender dos autores citados: Ludke e André (1986) e Maanen (1979 apud NEVES,1996), está subentendida uma concepção de linguagem, tendo a entrevista não apenas como instrumento de comunicação, mas como relação do sujeito com a língua e seu mundo social. Admitem, portanto, a linguagem como mais ou menos transparente e “dessa concepção decorre a consideração de que ao entrevistador cabe o controle sobre a situação da entrevista, durante a qual ele deve minimizar a sua interferência pessoal” (ALMEIDA, 2007, p. 119).

No entanto, esta não é a única perspectiva possível de se entender a entrevista, pois:

A entrevista não é simplesmente um instrumento neutro de pesquisa ou um método, entre outros, de coleta de dados, uma caixa preta cujo funcionamento seria óbvio e fora de questão. Ao contrário, sua eficácia está profundamente ligada à concepção de linguagem e de discurso pressuposta não só durante a análise, mas também no

¹ MAANEN, John Van. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. In: **Administrative Science Quarterly**, vol.24, n.º 4, December, p. 520-550, 1979.

desenvolvimento mesmo do intercâmbio do informante (MONDADA² 1997a apud MARCUSCHI, 2004, p.128).

Neste caso as entrevistas são vistas como construção de objetos de discurso e não simplesmente como uma realidade externa, objetiva e transparente. Segundo Mondada³ (1997b apud ALMEIDA, 2007, p.120), dentro da concepção auto-organizacional, o objeto do discurso “[...] trata as competências, os interlocutores, os contextos, como não pré-definidos ou dados a priori, mas como constituindo-se mutuamente e localmente”

Esta autora assume uma concepção intersubjetiva da linguagem ao assumir a entrevista como uma atividade interacional, na qual o entrevistador e o entrevistado produzem coletivamente descrições contextuais, constroem posições enunciativas e negociam modos de compreensão (ALMEIDA, 2007, p. 119).

Sobre a perspectiva dos autores Ludke e André (1986), Maanen, (1979 apud, NEVES,1996), Mondada (1997b, apud ALMEIDA, 2007), constata-se que as entrevistas produzem discursos imediatos resultantes da interação entre os interlocutores não podendo ser dissociados das concepções de linguagem de quem as enuncia, sendo, portanto, suficientes para notarmos os limites e possibilidades que se pode conseguir com este instrumento (ALMEIDA, 2007).

Entretanto cabe lembrar que a nossa análise, sob o referencial da Análise do Discurso Francesa, além de assumir a não-transparência da linguagem, como considera os autores, alarga o conceito de discurso para além das situações imediatas, pela sua consideração do contexto sócio-histórico vivido pelo sujeito no momento da entrevista (ALMEIDA, 2007).

Portanto, podemos dizer que as informações, as descrições, os argumentos utilizados pelos professores no decorrer da entrevista, serão considerados como a materialização de suas representações sócio-históricas no discurso, sendo este o modo de expor as manifestações de sentido.

² MONDADA, L. Processus de categorisation et construction discursive des catégories. In: DUBOIS, D.(org). **Categorisation et cognition: de la perception au discours**. Paris, p.291-313, 1997a.

³ MONDADA, L. A entrevista como acontecimento internacional abordagem lingüística e conversacional. **Rua**, Campinas, nº 3, mar., p. 59-86, 1997b.

2.2 CAMINHO TEÓRICO: A ANÁLISE DO DISCURSO

A Análise do Discurso - AD, iniciada por Michel Pêcheux no final dos anos sessenta na França, tem na sua origem o questionamento da linguagem considerada como transparente. Nessa linha de pensamento, a linguagem não é entendida apenas como mera transmissão de informações, nem é apenas considerada um sistema de signos, é a mediação necessária entre o homem e a sua realidade.

Orlandi (2005) traz as concepções de *linguagem* e de *discurso* tendo como pressuposto as perspectivas de Pêcheux. A autora considera a *linguagem* como não transparente e nem totalmente autônoma, resultado da interação entre o homem e as realidades natural e social, ou seja, constitui-se como produção social em mediação com o outro. É um “[...] sistema capaz de ambigüidade e define a discursividade como a inserção dos efeitos materiais da língua na história, incluindo a análise do imaginário na relação dos sujeitos com a linguagem” (ORLANDI, 2005, p.11).

Entender a *linguagem* como mediação necessária entre o homem e a realidade social, mediação esta dada pelo discurso, significa dizer que o homem é capaz de significar e significar-se nas práticas discursivas nas quais está inserido. Assim, as práticas discursivas são consideradas processos de identificação de sujeitos, de argumentação, de subjetivação e de construção da realidade, pois essas relações de linguagem expressam na verdade as relações dos sujeitos, de sentidos e de seus efeitos sobre uma realidade (ORLANDI, 2005a).

Nos estudos discursivos não se separam forma e conteúdo, a língua não é só compreendida como estrutura, ela é acontecimento. A língua, para a AD, é a forma material significante, que se inscreve em um sujeito afetado pela história. A língua, portanto, deve fazer sentido enquanto trabalho simbólico que significa a partir do trabalho social, constituindo o homem em sua história.

Portanto, a AD procura compreender a linguagem enquanto corpo simbólico constitutivo do homem e de sua história, sendo sua tarefa

compreender como o material simbólico faz sentido e como ocorre o seu funcionamento (sentido em relação à situação) e não apenas como conteúdo (ORLANDI, 2005a).

Já o **discurso** para a AD “é definido como sendo *efeito de sentidos entre locutores*, um objeto sócio-histórico em que o lingüístico está pressuposto” (ORLANDI, 2005, p.11). Ou seja, o discurso toma a linguagem em seu funcionamento, tornando possível tanto à permanência e a continuidade, quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade.

Considera-se assim o discurso como um sistema signifiante que relaciona a linguagem à exterioridade, “[...] já que sem história não há sentido, ou seja, é a inscrição da história na língua que faz com que ela signifique. Daí os efeitos entre locutores” (ORLANDI, 1994, p.53).

Compreender discurso como **efeito de sentidos** entre os interlocutores significa que:

[...] o sentido não está (alocado) em lugar nenhum, mas se produz nas relações: dos sujeitos, dos sentidos, e isso é possível, já que sujeito e sentido se constituem mutuamente, pela sua inscrição no jogo das múltiplas formações discursivas (que constituem as distintas regiões do dizível para os sujeitos) (ORLANDI, 2007, p. 20).

O efeito de sentido, segundo Orlandi (2007), está relacionado com a formulação das idéias do sujeito no ato da expressão da língua (formação discursiva). É aquilo que o sujeito pode e deve dizer em dada situação, num dado momento, pois sabemos que todo enunciado é o resultado das experiências anteriores, da memória do sujeito – seu *interdiscurso*, ou seja, os discursos que constituíram o sujeito ao longo de sua história.

Oliveira (2006) contribui para o entendimento da constituição do sentido e do sujeito dizendo que:

[...] formação discursiva é entendida como o lugar da identificação do sujeito e da constituição do sentido, pois quando ele se identifica com outros sujeitos, adquire sua identidade. Palavras iguais podem significar diferentemente ao se inscreverem em formações discursivas diferentes. Por conseguinte, o que se diz tem seu sentido derivado da formação discursiva em que se está inscrevendo suas palavras (OLIVEIRA, 2006, p.52).

A noção de formação discursiva me permite compreender o processo de produção dos sentidos devido a sua relação intrínseca com o interdiscurso (os dizeres, ditos e esquecidos, que estão na memória do sujeito), ou seja, os sentidos refletem o modo como as posições do sujeito e seus lugares sociais estão por ele representados. Como dito na introdução, por exemplo, quando um professor se torna diretor, geralmente, ele muda de posição. Passa a falar do lugar de uma autoridade exigindo o cumprimento de normas que muitas vezes antes, enquanto professor, ele burlava. Ou ainda, começa a achar que o problema da educação está nos docentes.

O lugar de onde fala o sujeito é que determina as relações de força no discurso, enquanto as relações de sentido pressupõem que não há discurso que não se relacione com outros. O que ocorre, é um jogo de palavras, de imagens que estão submetidos a uma memória, a sua memória discursiva, ao interdiscurso, o que significa dizer que “as diferentes posições dos sujeitos resultam de sua inscrição em diferentes sentidos (diferentes formações discursivas)” (ORLANDI, 2005, p. 60).

Portanto, é sob este “olhar” que eu, ao analisar as entrevistas dos professores deverei perceber aquilo que o entrevistado diz, o que ele *não diz*, e ainda o que ele *não pode dizer*, mas que constituem igualmente os *sentidos* de “suas” palavras.

Deste modo as palavras não têm um sentido em si, os sentidos estão aquém e além delas, eles adquirem sentido a partir do imaginário do sujeito, que representam no discurso ou na formulação de enunciados, a formação ideológica na qual o sujeito está inscrito (ORLANDI, 2005).

Já a noção de **ideologia** segundo a análise do discurso, “[...] não é vista como um conjunto de representações, como visão de mundo ou ocultação da realidade [...] a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido” (ORLANDI, 2005, p. 48).

Deste modo o sujeito é constituído pela ideologia e pelo discurso, ou seja, a ideologia é condição determinante para que haja sujeitos. Oliveira (2006) explica esta condição dizendo que:

Para Althusser, de quem a Análise do Discurso toma o conceito de ideologia, o sujeito sempre resulta de uma identificação. Já antes do

nascimento é afetado e interpelado pela ideologia, uma vez que seus pais se referem a ele por um nome, designando-lhe uma aparência de identidade, com isso é chamado a existir. É próprio da ideologia impor evidências, o que nos faz reconhecer como tendo um nome, sobrenome, constituindo, portanto o sujeito (OLIVEIRA, 2006, p.48).

Portanto, a ideologia segundo a AD, além de ser condição determinante do sujeito, está ligada à interpretação, de tal forma, que possibilita aos sujeitos enxergar a realidade como um sistema de significações a serem percebidas e experimentadas, produzindo o efeito da evidência, apagando o da interpretação.

Ser sujeito para a AD é estar sempre assujeitado às forças materiais da língua, da sua história, das instituições (família, escola, sociedade), das forças que o interpelam e que, pelo efeito do apagamento, criam a evidência de que o sujeito é somente um efeito ideológico, pois o indivíduo é sempre “já – sujeito” (GRIGOLETTO, 2005).

Oliveira (2006), completando esta idéia de sujeito, diz que:

O sujeito discursivo na AD é pensado como posição, não no sentido empírico de um sujeito físico que ocupa um lugar na sociedade, mas nas imagens projetadas no discurso por ele. Esse imaginário está assentado nas relações sociais e nas relações de poder e indicam o modo de como os sujeitos estão sendo produzidos, ou seja, relaciona discurso e instituições (OLIVEIRA, 2006, p. 50).

É neste sentido que a *ideologia* cria os sujeitos para que se produza o dizer. Não há consciência dos fatos, eles vêm pela memória, pelas filiações a outros sentidos já constituídos em outros dizeres, em outros lugares e em muitas outras vozes, que vão se historicizando, sendo marcados tanto pela ideologia, quanto pelas posições de poder que trazem em sua materialidade os efeitos que atingem esses sujeitos apesar de suas vontades.

Essa relação entre discurso-sentidos-memória na qual o sujeito está inscrito (ideologia), me leva a considerar fundamentalmente que o sujeito e todo o discurso que o constitui faz parte do seu inconsciente, que se relacionam com as **condições de produção** e com as representações sociais deste sujeito. Conforme explicita Orlandi:

[...] **os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social (i.é., as condições de produção) constituem o sentido da sequência verbal produzida.** Quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação. Como é exposto por Pêcheux, **há nos mecanismos de toda formação social regras de projeção que estabelecem a relação entre as situações concretas e as representações dessas situações no interior do discurso. É o lugar assim compreendido, enquanto espaço de representações sociais, que é constitutivo da significação discursiva.** É preciso dizer que todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro, por isso não se pode falar em discurso, mas em estado de um processo discursivo, e esse estado deve ser compreendido como o resultado de processos discursivos sedimentados, institucionalizados. E finalmente, faz parte da estratégia discursiva prever, situar-se no lugar do ouvinte (antecipação das representações), a partir de seu próprio lugar de locutor, o que regula a possibilidade de respostas, o escopo do discurso⁴ (ORLANDI, 2006, p. 26).

Dessa maneira, a autora considera que o sentido produzido não se constitui apenas entre os interlocutores, mas está associado à sua memória – contexto sócio-histórico e às circunstâncias da enunciação – o contexto imediato.

As *condições de produção* relacionam a língua com sua exterioridade, o sujeito e sua construção histórica, num movimento de incompletude, ou seja, nem os sujeitos, nem os sentidos estão completos, prontos constituídos definitivamente, e é neste espaço de falta, que tudo é possível.

Ressalto que as condições de produção têm características próprias, e dependem de situações dadas a priori, por exemplo, ao analisar os efeitos de sentido a leitura das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná produziu em professores de Biologia, deverei considerar os interferentes imediatos e sócio-históricos na produção do discurso do professor, no momento de sua entrevista.

Como interferente imediato, considero: as falas do entrevistador - seu colega de profissão (conhecido ou não), a entonação de voz que manteve durante a entrevista, os tipos de questões formuladas, o fato das entrevistas serem gravadas e o local da entrevista. Como interferente sócio-histórico caberia considerar: a sua memória – interdiscurso que o constitui como sujeito,

⁴ Grifo nosso.

sua posição – professor estatutário ou não, sua experiência no magistério e as relações sociais que matem no contexto escolar.

Assim, para a análise do discurso, a representação social associada à significação dos processos discursivos e às posições em que se situam os interlocutores, torna-se relevante para o entendimento da recontextualização dada pelo professor ao discurso curricular oficial.

Apoiada no conceito de **recontextualização** de Bernstein (1996), que o define como sendo um *princípio regulador da comunicação pedagógica*, onde, parte dos textos oficiais é selecionada em detrimento de outras é que pretendo analisar, como o discurso curricular oficial tem se constituído nas escolas e que efeito de sentido, adesão ou resistência, eles produziram nos professores.

2.3 CAMINHO TEÓRICO: A RECONTEXTUALIZAÇÃO

Para Bernstein (1996) a recontextualização descreve os caminhos de construção do discurso e da prática das relações pedagógicas no contexto escolar. Ele considera fundamental, entender como os saberes se configuram nesses ambientes. Nesse sentido, apresenta o conceito de – *dispositivo pedagógico* – como o princípio regulador da comunicação pedagógica, agindo seletivamente em relação aos discursos potenciais que estão disponíveis para serem pedagogizados (SANTOS, 2003, p.31).

Por sua vez, o *dispositivo pedagógico* possui regras internas que regulam a comunicação pedagógica e integram este dispositivo, são elas: as regras distributivas, as regras de recontextualização e as regras de avaliação. Comento sobre elas a seguir.

As regras distributivas acontecem, segundo Bersntein (1996, p.264) no contexto primário educacional e “marcam, distribuem *quem* pode transmitir o *quê a quem*, e sob quais condições [este pode ser transmitido] e, ao fazê-lo, tenta estabelecer os limites exteriores e interiores do discurso legítimo”. É um princípio classificatório básico, que regula a relação entre a distribuição de poder, a distribuição de conhecimento e a distribuição de formas de consciência.

É dentro deste contexto educacional primário, que a recontextualização é entendida como um processo em que os textos⁵ oficiais sofrem uma fragmentação ao circularem no corpo social da educação, onde, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros podendo associar-se a outros fragmentos de outros textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los, criando dessa forma o “campo intelectual” do sistema educacional (BERNSTEIN, 1996).

Já as regras de recontextualização é que criam o discurso pedagógico. Para Bernstein (1996), o discurso pedagógico é um conjunto de regras, não apenas um conteúdo a ser ensinado ou um conjunto de enunciados. É um princípio de recontextualização de outros discursos que também serão selecionados, transmitidos e recontextualizados, pelos sujeitos presentes no momento da interlocução, em outros textos, em outros discursos (LOPES, 2005, p.54), pois para o autor:

O discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua e especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas. O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivo e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos. Nesse processo de deslocação e relocação do discurso original, a base social de sua prática (incluindo suas relações de poder) é eliminada. Nesse processo de deslocação e relocação, o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática virtual ou imaginária. O discurso pedagógico cria sujeitos imaginários. (BERNSTEIN, 1996, p.259):

Nesse processo todo *discurso pedagógico* se constitui em um *princípio de recontextualização*, que, seletivamente, se apropria, reloca, reorganiza, reordena outros discursos para constituir sua própria ordem. É um princípio que regula a incorporação de um *discurso instrucional* em um *discurso regulativo*. Conforme as palavras do autor: “O processo de ensino-aprendizagem é um fato social e nele o discurso regulativo fornece as regras da ordem interna do discurso instrucional. Logo as teorias da instrução fazem parte do discurso regulativo, uma vez que em seu interior existe um modelo de aluno, de

⁵ Texto é aqui concebido, por mim, no quadro da teoria do discurso. Corresponde, pois no plano analítico, ao que significa o discurso no plano teórico: unidade de significação cuja relação com as condições de produção é constitutiva (ORLANDI, 2007, p.77).

professor e de suas relações” (BERNSTEIN⁶, 1996 *apud* SANTOS, 2003, p. 32).

Na teorização de Bernstein, o discurso instrucional é o discurso especializado das ciências de referência, é o que se espera que seja transmitido na escola como conteúdo científico. Já o discurso regulativo, é um discurso moral, relacionado à esfera dos valores, marcado ideologicamente e definidor de uma ordem social e de identidades coletivas e individuais que define a ordem interna do discurso instrucional.

Na escola, muitas vezes, se considera que os discursos regulativo e instrucional são independentes. Essa independência se deve ao fato de considerar que as regras de transmissão de um conhecimento escolar se relacionam ao ritmo das atividades de ensino e da lógica de organização desses saberes, estando submetidas unicamente a uma organização curricular.

No entanto, à medida que este discurso instrucional é deslocado para o contexto da sala de aula, ocorre a interrelação com o discurso regulativo, o qual se apropria de discursos, para além do escolar. Percebe-se, portanto que esta independência não existe.

Para ratificar esta constatação, Bernstein (1996) afirma que a separação destes discursos é impossível, uma vez que, ambos se complementam dado não ser possível separar conteúdos específicos e de cunho científico, de formação moral e valores. Portanto, não há discurso instrucional que não seja dominado pelo discurso regulativo (SANTOS, 2003).

Em termos gerais, os processos de recontextualização discursivos se configuram, na medida em que, o discurso instrucional é deslocado do seu contexto original e realocado no contexto educacional. Momento em que se produz: *o discurso pedagógico*.

Portanto, o campo curricular também está sujeito a ressignificações ao circular no corpo social da educação, na medida em que, partes do texto do currículo oficial são mais ou menos valorizadas e adaptadas ao contexto escolar.

⁶ BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

Esta dinâmica justifica a compreensão de que o campo curricular não é estático, como se o currículo fosse apenas um meio de se transmitir aspectos de dominação e controle social, mas sim como um campo discursivo que adquire sua forma e significado educativo à medida que sofre uma série de ressignificações e transformações dentro das atividades prático-educativas no cotidiano escolar.

Ou seja, todo texto curricular oficial, seja ele um Currículo ou Diretriz Curricular, ao serem postos em circulação no meio pedagógico, são reorganizados, apreendidos e contextualizados, produzindo sujeitos e identidades.

Se considerarmos que as formas de discurso produzidas pelo sujeito professor, não são imunes às relações sociais, são, ao contrário, parte integrante da dinâmica social, com suas desigualdades e assimetrias de acesso ao poder e ao conhecimento, isto significa dizer que, todo discurso pedagógico, reflete sua classe social, sua posição, sua ideologia, ou seja, sua identidade.

Logo, o Currículo, as Diretrizes, os Parâmetros Curriculares, ou qualquer documento curricular representam o discurso oficial, o discurso regulativo do poder e do controle social. Possuem uma concepção de sujeito e de identidade, que são ressignificadas no espaço escolar, redefinindo seu contexto de espaço, de tempo e de lugar.

Assim, considero as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná como um dispositivo teórico, político e ideológico, que foi produzido para orientar o professor ao elaborar a sua prática pedagógica⁷, e que, como todo documento curricular oficial, será recontextualizado, ao mesmo tempo em que, fixa os limites internos e externos que permeiam o discurso pedagógico.

Proponho, nessa perspectiva, analisar que efeitos de sentido a reforma curricular do Estado do Paraná produziu nos professores de Biologia ao ser

⁷ Entendemos prática pedagógica, como: “A prática pedagógica reflexiva que caracteriza-se pelo não rompimento da unidade teoria e prática. Esta tem um caráter criador e tem, como ponto de partida e de chegada, a prática social, que define e orienta sua ação. Procura compreender a realidade sobre a qual vai atuar e não aplicar sobre ela uma lei ou um modelo previamente elaborado. Há uma preocupação em criar e produzir uma mudança, fazendo surgir uma nova realidade material e humana qualitativamente diferente” (VEIGA, 2002, p.21).

introduzido nas escolas como um discurso político–regulativo, pertencente ao campo de recontextualização oficial.

Conforme destacado, é por meio da recontextualização que se cria o discurso pedagógico, isto é, um discurso que se apropria de outros discursos, sendo sempre considerado uma recontextualização de textos e das relações sociais geradoras, regulado tanto pelas condições de produção dos sujeitos que os produz, quanto, pela posição dominante do Estado (BERNSTEIN, 1996).

São estes fragmentos posteriormente deslocados para as questões escolares de práticas e de relações sociais distintas que cria os campos de recontextualização, subdivididos por Bernstein (1996), em campo recontextualizador oficial, criado e dominado pelo Estado, e o campo recontextualizador pedagógico constituído pelos: educadores, pedagogos e pesquisadores da área educacional.

Bernstein (2003) faz uma consideração importante sobre os campos de recontextualização, dizendo que:

Um campo pedagógico de recontextualização é composto de posições (opostas e complementares), construindo uma arena de conflito e luta por controle. Qualquer posição pode ser examinada em três níveis analiticamente distintos: autor, ator e identidade. O autor refere-se ao discurso autorizado, os atores referem-se aos patrocinadores e as identidades são o resultado de especializações pedagógicas. Uma posição no campo é uma especialização no discurso, especialização de atores patrocinadores e uma identidade especializada, que assume um significado a partir de posições opostas e complementares. Desse ponto de vista os campos oficiais de recontextualização são arenas para a construção, distribuição, reprodução e mudança de identidades pedagógicas (BERNSTEIN, 2003, p.80).

Neste sentido, o autor chama a atenção para a existência de uma tensão entre os campos, a qual definirá a autonomia do campo educacional.

Ele aponta o papel exercido, pelo Estado, na construção dos discursos no campo de recontextualização pedagógica, dominado pelos educadores.

Mostra que, sempre o campo de recontextualização oficial tentará moldar o discurso pedagógico, imposto pelo conhecimento regulativo, o qual traz a marca ideológica desse Estado, ‘traduzida’ no texto curricular oficial, isto é, ”o autor mostra como, na atualidade, o Estado, de forma centralizada,

monitora o currículo, ao mesmo tempo em que estimula a descentralização da administração escolar” (SANTOS, 2003, p.33).

Estes fatos são de suma importância para a minha análise, entretanto, não posso deixar de considerar que tudo o que é recontextualizado no campo educacional pode, ele próprio, estar sujeito a novas recontextualizações, agregando os discursos da família, da comunidade, das relações de grupo e dos colegas da escola.

Dessa forma, todo o discurso pedagógico oficial, pode ser afetado pelas relações de poder entre a escola e o contexto cultural no qual está inserido (BERNSTEIN, 1996).

Ter como foco a recontextualização deste discurso pelos professores significa tratar as reinterpretações como inerentes aos processos de circulação de textos, pois se articulam múltiplos contextos. Faz-se necessário identificar as relações entre os processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, já que são os professores que materializam o currículo nos processos de ensino-aprendizagem, no seu discurso pedagógico, ou seja, na sua prática (LOPES, 2005).

2.4 MAIS UM CAMINHO TEÓRICO: O HIBRIDISMO

A incorporação da categoria hibridismo, para o entendimento do processo de recontextualização do campo curricular oficial me possibilita entender este campo não apenas como uma política pública de seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento, mas também como uma política cultural que visa orientar determinados desenvolvimentos simbólicos para obter consenso para uma dada ordem e/ou alcançar uma transformação social almejada (GARCÍA CANCLINI, 2000).

Assim, hibridismo é entendido como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, novos objetos e práticas” (GARCÍA CANCLINI, 2008, p.XIX).

Na medida em que o campo curricular oficial é também entendido como uma política pública cultural, que orienta o desenvolvimento social de determinada cultura em detrimento de outra, é possível associar o conceito de hibridismo para entender o movimento dos discursos que envolvem as políticas curriculares que se modificam historicamente atendendo às realidades sociais distintas e aos tempos e espaços específicos.

Concordo com Lopes (2005, p. 56) quando diz que “É a partir da idéia de uma mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas, que o hibridismo se configura”, demonstrando toda a diversidade cultural que influenciou e influencia o campo curricular.

Portanto, o campo curricular na contemporaneidade, ao adquirir esta característica cultural e híbrida visa orientar determinados desenvolvimentos simbólicos para alcançar uma transformação social almejada.

Entretanto, adotar a categoria “hibridismo” para situar o campo curricular, não significa utilizá-lo num sentido de adulteração ou modificação dos textos originais, ou ainda a possibilidade de se trocar conceitos fundamentais por outros, trata-se sim na possibilidade de se verificar quais dos sentidos da matriz teórica permanece e quais são modificados, buscando-se em sua originalidade entender como o conceito original foi recontextualizado/ressignificado, e qual sentido assumiu.

Com relação à recontextualização, ressignificação do texto original, Lopes argumenta que:

Os textos são desterritorializados, deslocados das questões que levaram à sua produção e relocados em novas questões, novas finalidades educacionais. Com isso, há um deslizamento de sentidos e significados que anteriormente mantinham uma relação mais fixa, quando associados a uma dada teoria curricular. A incorporação do hibridismo à recontextualização implica considerar o indeterminismo, a fluidez e o caráter oblíquo do poder nos processos de ressignificação [...] Dessa maneira, mostram-se como questões fundamentais: quais textos são privilegiados e quais são desconsiderados, quais discursos se constituem, quais orientações passam a ser valorizadas, quais finalidades educacionais visam ser atingidas e por quais mecanismos essa recontextualização se desenvolve (LOPES, 2008, p.32).

Desta forma é possível associar o conceito de hibridismo aos processos de recontextualização das políticas educacionais, constituindo o discurso pedagógico.

Ressalto também que, os processos de recontextualização por hibridismo não implica, contudo, na possibilidade de que qualquer sentido possa ser atribuído aos textos curriculares. Existe um limite, e este é determinado tanto pelas múltiplas possibilidades de interpretação, de contradições e de espaços que os textos curriculares podem apresentar, quanto pela influência da posição (histórica) do leitor no contexto da leitura (LOPES, 2004).

Nesse sentido, o conjunto de discursos acerca das reformas públicas no campo curricular constitui uma tendência contemporânea, fato que torna o campo curricular oficial um objeto de investigação pertinente, tanto para os sistemas políticos e econômicos, quanto para os sistemas sociais e educativos.

Lopes ao estudar as políticas curriculares e suas reformas, afirma que:

As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstituídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais. Isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção dos sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares (LOPES, 2004a, p.111).

Logo, ao considerar que o campo curricular pedagógico (escolar) a partir da leitura dos textos oficiais, produz sentidos diferentes é, portanto admitir que os autores das políticas públicas não podem controlar os sentidos que serão “lidos”, ainda que estejam sempre em busca de limites para essas leituras.

Este movimento se dá, a partir da apropriação do texto pela leitura. É neste momento, que são efetivadas as relações com outros discursos, já ditos, que fazem parte da constituição do sujeito, e que, no ato da leitura geram por sua vez, híbridos culturais, novos conceitos, novos sentidos. É este sentimento de pertencimento que é dado ao texto que constitui a legitimidade da recontextualização do discurso oficial em discurso pedagógico.

Esclareço que compreendo o *discurso* como *efeito de sentidos* entre locutores, ou seja, o sentido não está em nenhum lugar, mas se produz nas relações: dos sujeitos, dos sentidos, com sua posição social, com sua ideologia, regulada pela inscrição da língua na história. (ORLANDI, 2007).

Um exemplo dessa relação, *sujeito – sentido*, é quando o professor, ao se debruçar sobre o texto, mesmo que inconscientemente, sua leitura vai ser influenciada por sua posição social, pelo seu conhecimento, pela sua história - pela sua memória - que produzirão os diferentes sentidos sobre o texto.

2.5 O UNIVERSO DA PESQUISA: O CAMPO DE ANÁLISE E A PESQUISADORA

Tendo em conta os aportes teóricos, anteriormente citados, faço inicialmente uma descrição dos procedimentos que levaram à seleção, do campo de estudo - as escolas e os entrevistados.

A escolha pelo do campo de estudo, Colégios de Ensino Médio da Rede Pública Estadual do Paraná – Curitiba, se deu primeiramente pelo motivo deste ser um campo de meu interesse profissional, pois como professora e técnico-pedagógica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED, atuo diretamente na elaboração de encaminhamentos metodológicos que orientam o trabalho dos professores de na Rede Estadual de Ensino.

Esta opção ocorreu também, por ser Curitiba uma cidade com um porte estrutural de Colégios e regiões muito distintas, o que proporcionaria, mesmo que, desenvolvendo a pesquisa num único município, pudesse ser significativo pelas diferentes realidades apresentadas pelo afastamento entre elas.

O município de Curitiba possui 110 Colégios que ofertam o nível Médio de Ensino distribuído em oito setores.

A Secretaria de Estado da Educação - SEED estava desenvolvendo no ano letivo de 2007/2008 cursos nas escolas sobre as Diretrizes Curriculares Estaduais, chamado de *DEB - Itinerante* (DEB – Departamento de Educação Básica), aplicado para todos os professores, abrangendo todas as disciplinas.

O procedimento utilizado para a seleção das escolas e dos setores foi a participação ou não no curso ofertado pela SEED. Esta escolha aconteceu, em

função de que o professor que já tivesse passado por este curso, provavelmente, havia se apropriado de conceitos e desenvolvido idéias diferentes em relação às Diretrizes.

Selecionei uma escola de cada um dos oito setores⁸ do município de Curitiba. O contato com as escolas ocorreu primeiramente por telefone e das oito escolas contatadas, algumas aceitaram e outras não. Foram realizadas novas escolhas e novos contatos, seguindo os mesmos critérios de seleção.

Aceitaram participar da pesquisa, seis escolas, sendo uma escola do Setor Bairro Novo, uma escola do Setor Pinheirinho e quatro escolas do Setor Boqueirão. A repetição observada, de escolas do mesmo setor, em detrimento dos outros, ocorreu porque algumas unidades escolares dos setores em questão não aceitaram participar da pesquisa.

Após esta seleção/aceite, houve um contato pessoal com a pedagoga da escola e/ou direção para ver a disponibilidade do professor a ser entrevistado e se este atendia aos critérios estabelecidos para participar da entrevista.

Somente após este primeiro contato com a escola é que se definiu o professor, o dia e o local da entrevista. O dia, preferencialmente era o momento de “hora atividade”, dia em que o professor está na escola realizando trabalhos que não seja em sala de aula. Em todas as entrevistas, o local foi nas dependências da escola na qual o professor leciona: o espaço da biblioteca ou a sala dos professores ou a sala da orientação pedagógica.

As entrevistas foram realizadas entre outubro de 2007 e maio de 2008, com duração média de uma hora, sendo gravadas e posteriormente transcritas.

A opção foi por elaborar um roteiro aberto, com algumas questões norteadoras, que pudessem desencadear no entrevistado, um clima emocional de conforto, uma situação agradável que auxiliasse a interação entre o entrevistador e o professor entrevistado, “mesmo se admitindo a possibilidade de variações que poderiam ocorrer em decorrência das próprias respostas dos entrevistados durante a entrevista” (ALMEIDA, 2007, p.124).

⁸ O município de Curitiba é dividido em oito setores e as escolas pertencentes a cada um deles se dá pela proximidade entre elas, sendo assim, estes constituem-se em: Setor Centro, Setor Cajuru, Setor Boa Vista, Setor Santa Felicidade, Setor Portão, Setor Pinheirinho, Setor Boqueirão e Setor Bairro Novo.

Ressalto que, foi seguida a ordem das questões previamente elaboradas, mas que, no decorrer da entrevista, outras perguntas surgiram e os professores tiveram a liberdade de colocar todas as impressões, positivas ou negativas sobre o documento, bem como, a possibilidade de comparar a Diretriz Curricular Estadual de Biologia, com documentos anteriores.

As questões propostas para o roteiro foram:

- 1) *Você conhece as Diretrizes de Biologia do Estado do Paraná? Como você ficou a conhecendo? Você recebeu em casa, na escola? Conte um pouco como foi este primeiro contato com o documento.*
- 2) *Você sabe que este documento foi elaborado com a participação dos professores estaduais? Você participou deste processo? Você se sente parte desta construção coletiva?*
- 3) *Qual a sua impressão sobre este documento? Ele atinge os objetivos a que se propõem? Você seria capaz de citar três aspectos positivos e três negativos deste documento?*
- 4) *Você se baseia nas diretrizes para elaborar o seu planejamento⁹?*
 - a) *Se sim: Quais aspectos você incorporou das diretrizes na sua sala de aula, no seu planejamento? Por quê?*
 - b) *Se não: Por que você não usa as diretrizes? No que você se baseia para fazer o seu planejamento? Por quê?*

Para os que fizeram a Formação Continuada - DEB – Itinerante:

- 5) *Após a realização do curso, você mudou a sua visão sobre as diretrizes? Por quê?*

Os professores entrevistados na pesquisa, não são identificados pelo gênero: masculino ou feminino, mas sim pela letra **[P]** maiúscula, seguido de um número **[P1]**, atribuído sequencialmente à medida que as entrevistas foram sendo realizadas e a entrevistadora é nomeada pela letra **[E]**.

Antes de entrevistar os professores, me apresentei como professora da Rede Estadual de Ensino e como aluna de mestrado, entregando para eles o

⁹ A Secretaria de Estado da Educação, através dos Núcleos Regionais de Educação promove nos meses de fevereiro e julho encontros chamados de: 'Semana Pedagógica'. Nesse período o corpo docente e discente da escola se reúne para estudar e aprofundar seus conhecimentos em sua área de ensino, discutir e organizar o calendário escolar, como também elaborar o plano de trabalho docente.

“Termo de Consentimento”. O qual contém dados sobre a pesquisadora, a orientadora e os objetivos da entrevista. Esclarecia também que esta é uma ação de colaboração voluntária, não sendo o entrevistado obrigado a responder às questões e solicitava sua assinatura na “Autorização para Uso de Informação de Texto e Voz”.

Cabe ressaltar que o modo como o contato foi realizado com as escolas, não permitiu o conhecimento antecipado entre entrevistado e entrevistadora, este se deu somente no ato da entrevista. Coincidentemente dois (**P4 e P5**) dos seis entrevistados, me conheciam. Um professor me conhecia desde a Universidade, quando cursamos Biologia, e, portanto, sabia de minhas atividades na Secretaria, e o outro professor me conhecia dos cursos realizados pela Secretaria, nos quais eu estava presente.

2.6 CONTEXTUALIZANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA E SEU CAMPO

Tomando como referência o local de trabalho dos professores entrevistados, há que se analisar como as condições de produção que envolve o sujeito professor interferem na produção dos sentidos sobre o documento lido.

As condições vivenciadas pelos professores entrevistados me auxiliaram na composição do seu perfil pessoal e profissional. Uma vez que, os situam em uma *posição social particular* que, geralmente somadas às condições por eles vivenciadas, como: sua formação, suas experiências profissionais a carga horária de trabalho, as turmas que eles lecionam, as condições físicas das escolas, interfere no seu discurso pedagógico e conseqüentemente nas suas representações imaginárias.

Os aspectos considerados como sendo o perfil do professor para participar da entrevista foram: ser professor licenciado em Biologia ou Ciências Biológicas com experiência em turmas do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino e ter participado ou não do curso – *DEB –Itinerante*, oferecido pela SEED.

Ressalto que, para mim, a questão do professor ser habilitado a lecionar a disciplina de Biologia é de suma importância, uma vez que, estariam teoricamente mais aptos a analisar a proposta curricular presente nas escolas.

Dentro deste universo, os professores selecionados possuem as seguintes características:

- ♦ Todos apresentam nível superior com no mínimo uma especialização em sua área de formação (Biologia) ou em Educação.

- ♦ Dois deles possuem Mestrado na área de Biologia.

- ♦ Todos são professores com mais de nove anos de serviço: **P1** possui 10 anos, **P2** possui 28 anos, **P3** possui 12 anos, **P4** possui 17 anos, **P5** possui 15 anos e **P6** possui 11 anos. Portanto todos apresentam uma vasta vivência no magistério.

- ♦ Cinco dos entrevistados pertencem ao que o estado chama de Quadro Próprio do Magistério (QPM) e apenas um professor não é concursado, sendo contratado por um regime denominado – Processo de Seleção Simplificado – (PSS).

- ♦ Dos seis entrevistados, três professores não participaram do curso *DEB - Itinerante* e três professores participaram.

Considero também que, além do perfil profissional do professor, outro fator que interfere no discurso pedagógico é a localização das escolas, pois cada região na qual a escola está inserida reflete uma realidade social diferente, o que possibilita diferentes recontextualizações do currículo oficial.

Das escolas selecionadas, no município de Curitiba, todas se localizam na Zona Urbana, em bairros diferentes, e, por este motivo, seus alunos e suas características diferem muito, apesar de algumas delas, situarem-se administrativamente, no mesmo Setor.

Por serem escolas pertencentes à Rede Estadual de Ensino, todas as elas possuem uma infraestrutura organizacional e de apoio tecnológica semelhante, contendo respectivamente: um Diretor Geral e um Diretor auxiliar por turno de funcionamento; uma ou duas pedagogas distribuídas também por turno; uma Secretária; pessoal técnico-administrativo e de serviços gerais; cancha coberta, um laboratório de informática, TV-multimídia (uma por sala), biblioteca, e retroprojetor. Os mesmos espaços e equipamentos se diferenciam quanto ao

tamanho das salas e ao número de equipamentos por escola, que é correspondente ao porte do estabelecimento.

A escola do entrevistado **P1**, segundo suas palavras, é de porte médio com 1405 alunos. É muito organizada, recebe e repassa todas as informações e possui uma excelente infraestrutura tanto no apoio pedagógico, quanto ao material técnico disponível. Possui: xerox, salas de aula com cortinas e sala de laboratório de biologia e física que ocupam o mesmo espaço (para a utilização é realizado um agendamento prévio). É interessante ressaltar que o laboratório de informática da escola possui conexão banda larga de internet. Não há laboratorista em nenhum laboratório citado, isto é feito pelo próprio professor ou por um funcionário administrativo que fica responsável.

Esta escola possui dois professores de Biologia sendo **P1** o mais novo, tanto em tempo de serviço quanto na escola. Os critérios tempo de serviço e tempo de casa são levados em conta pela escola para indicar qual professor fará o curso ofertado pela Secretaria de Educação (SEED). Pelo porte desta escola, destina-se uma vaga por disciplina por curso ofertado. Este sistema hierárquico proposto pela escola é importante, pois, foi por este motivo que **P1** não participou do curso *DEB-Itinerante de Biologia* proposto pela SEED, mas participou do *DEB-Itinerante de Ciências*.

O professor **P1** disse que o curso foi interessante, mas não sabe dizer se as relações aprendidas nele podem ser estabelecidas também na disciplina de Biologia.

Diz ter mais dificuldade de fazer certas relações no ensino desta disciplina do que no ensino de Ciências. Acha que o documento curricular de Biologia deveria trazer mais exemplos de como articular os conteúdos com a sua prática dentro de sala.

Quanto ao desenvolvimento do trabalho, **P1** leciona no período vespertino para os terceiros anos e relata que apesar de se ter sala de laboratório, não há material disponível para que todos os alunos participem da aula prática. Fato que a torna apenas uma aula demonstrativa e de observação do fenômeno a ser estudado. Outro fator que dificulta seu trabalho para desenvolver um conteúdo, seja em uma aula teórica ou prática, segundo **P1**, é o número de alunos por turma, que no Ensino Médio chega a ultrapassar 39.

Os alunos, por sua vez, quase 100%, segundo **P1**, são de classe média, têm acesso a internet em casa e apresentam ter disponibilidade de tempo fora do horário escolar para realizar tarefas e trabalhos, fatores que facilitam a aprendizagem.

Segundo o professor entrevistado **P2** sua escola é de porte médio, e atende 2575 alunos provenientes, em sua grande maioria, de uma comunidade próxima à escola, portanto, a maior parte deles não possui outros recursos além daqueles ofertados pela escola.

É também uma escola bem organizada possuindo uma boa infraestrutura tanto no apoio pedagógico, quanto no material técnico disponível.

Pelo seu porte, esta escola possui seis professores de Biologia, sendo que, **P2** leciona no período matutino para todas as séries do ensino médio.

É uma escola que prima pelo enriquecimento curricular do professor fazendo questão que este sempre participe dos cursos ofertados pela SEED, mesmo assim **P2** não participou do curso *DEB-Itinerante de Biologia*, pois na época estava se convalescendo de uma cirurgia.

Quanto ao desenvolvimento de seu trabalho, **P2** aponta como dificuldade: o número excessivo de alunos por turma, mais de 40; a dificuldade de interpretação de textos pelos alunos e o número de aulas de Biologia por semana – apenas duas.

Aponta como uma dificuldade de encaminhamento metodológico, não seu, mas de todos os professores, a falta de compreensão na dimensão do que significa educação. Diz que os professores deveriam ter uma “visão em leque”, ou seja, ter uma visão ampla de mundo e de conteúdo, o que possibilitaria que o professor transitasse em outras áreas de conhecimento e conseguisse relacioná-las com os conteúdos de Biologia. Para **P2**, esta “falta” de compreensão é que dificulta a relação entre o professor e a aprendizagem.

Numa tentativa de superar estes limites, **P2** promove em suas aulas momentos em que os alunos possam construir o conhecimento. Entende que o professor deve ser o mediador do conhecimento, ou seja, procura desta forma valorizar o conhecimento prévio dos alunos e suas condições sociais, pois além de pensar em “conteúdos”, deve-se pensar que se está construindo um sujeito, não um aluno para o “vestibular”, mas sim “criando cidadãos”.

Portanto **P2**, dentro de seus limites procura desenvolver uma metodologia de trabalho que faça diferença para seus alunos.

O professor **P3** atua em uma escola de porte médio possuindo aproximadamente 1135 alunos, sendo a maioria proveniente de uma comunidade próxima da escola.

Disse que a comunidade escolar é muito difícil, onde as drogas e o álcool estão visivelmente presentes nas salas de aula, portanto, a grande maioria dos alunos não possui outros recursos além daqueles ofertados pela escola.

É também uma escola organizada possuindo uma boa infraestrutura no apoio pedagógico, mas quanto ao material técnico disponível, apresenta alguns problemas como: retroprojeter com lâmpada queimada, tomada em sala de aula que não funciona, extensão de fio danificada, um laboratório para aulas práticas sem muito recurso, não há um livro de Biologia para cada aluno. São problemas de ordem técnica que atrapalham o desenvolvimento de uma boa aula.

Pelo seu porte, esta escola possui três professores de Biologia, sendo que, **P3** leciona no período noturno para todas as séries do ensino médio do ensino regular e para as turmas do curso Técnico Integrado – ensino Profissionalizante.

Apesar de possuir vasta experiência na área de educação, 12 anos de magistério e sete anos nesta escola, **P3** por não ser professor concursado, sua participação em algumas atividades propostas pela SEED, são limitadas. Não participou do curso *DEB-Itinerante de Biologia* por opção, pois este evento coincidiu com outra atividade que o professor realiza fora do período escolar.

Quanto ao desenvolvimento pedagógico de seu trabalho, **P3** aponta como dificuldade: o número de aulas de Biologia por semana – apenas duas; a falta de interesse dos alunos pela escola e pelo estudo; a dificuldade de interpretação de textos pelos alunos; a não participação do planejamento das aulas, ou seja, o planejamento é elaborado durante a Semana Pedagógica em fevereiro, e como seu vínculo com o estado é por contrato temporário, **P3** geralmente inicia seu trabalho com as turmas em março, com o planejamento pronto. Estes limites, segundo **P3**, vinculados à falta de estrutura física da escola atrapalham muito seu trabalho.

Diante desta situação, **P3** ao desenvolver suas aulas procura valorizar o conhecimento empírico trazido pelos alunos, estabelecendo uma sequência lógica de raciocínio entre os conteúdos e este conhecimento, promovendo assim, um maior entendimento.

Diz também, que os conteúdos de Biologia não mudaram, o que mudou neste novo documento, foi apenas sua organização e apresentação. Portanto, busca através exemplos contextualizá-los para que se tornem mais significativos, pois para **P3** o importante não é somente transmitir os conteúdos ou conhecimentos, mas sim formar cidadãos.

Ao analisar o documento curricular oficial, **P3** diz que, o que o documento propõe deve ser o objetivo que o educador deve buscar em educação, mas o enxerga como uma utopia, como um ideal a ser alcançado, e que está longe de sua realidade.

A escola do entrevistado **P4** é uma das escolas tradicionais do bairro, tendo mais de 50 anos de fundação misturando uma arquitetura antiga em meio ao moderno. Possui aproximadamente 1739 alunos, que vêm dos mais diversos bairros de Curitiba e arredores da escola. É organizada e possui uma excelente infraestrutura tanto no apoio pedagógico quanto ao material técnico disponível. Disponibiliza xerox alunos e professores, salas-ambiente e sala de laboratório.

A escola possui três professores de Biologia, sendo que **P4** leciona no período matutino para as turmas de terceiro ano – ensino regular e quarto ano de Administração – ensino profissionalizante.

Por ser uma escola de grande porte a participação dos professores para cursos é maior, não utilizando critérios seletivos para tal participação. Aqui se leva em conta a disponibilidade do professor e o número de vagas oportunizado para a escola. Assim, **P4** participou do curso *DEB-Itinerante de Biologia*, proposto pela SEED.

Disse ter valido a pena esta participação, pois foi interessante os exemplos trabalhados e as possibilidades de como estabelecer as relações entre os conteúdos. Chamou a atenção para a importância de se reunir os professores para a troca de experiências e ideias, o que deveria acontecer mais vezes ao longo do ano letivo.

Quanto ao desenvolvimento de seu trabalho, **P4** aponta como dificuldade: o número excessivo de alunos por turma, mais de 40, e o número de aulas de Biologia por semana – apenas duas. Ressalta que em Biologia há muito conteúdo a ser trabalhado em pouco tempo. Por conta disso, elabora textos-resumos sobre os conteúdos e os disponibiliza no xerox para seus alunos.

Diz também que, sempre precisa retomar alguns assuntos, chamados por ele de "pré-requisitos em Biologia", como: cromossomos, gene, célula. Afirma serem assuntos muito teóricos e pouco significativos para seus alunos. Esta falta de proximidade com o cotidiano provoca o esquecimento ou o desinteresse por estes conteúdos, salvo aqueles estudantes que pensam em realizar Vestibular.

Outra dificuldade citada por **P4** são as aulas práticas, que além de ter que superar o problema do número excessivo de alunos por turma, não há microscópio na escola. Estas aulas são realizadas uma vez por semestre, com microscópio emprestado de outra escola, sendo esta a única oportunidade dos alunos observarem as estruturas celulares. Mas muito rapidamente e sem tempo para contextualização.

O entrevistado **P5** atua em uma escola de porte médio, com aproximadamente 1846 alunos, a maioria proveniente de uma comunidade próxima, não possuindo outros recursos além daqueles ofertados pela escola.

O ambiente escolar possui boa infraestrutura tanto no apoio pedagógico, quanto no material técnico disponível, apresentando laboratório pouco equipado para aulas práticas. Conta com três professores de Biologia, sendo que, **P5** leciona no período noturno para todas as séries do ensino médio.

É uma escola que prima pelo enriquecimento curricular do professor fazendo questão que participem dos cursos ofertados pela SEED. **P5** participou do curso *DEB-Itinerante de Biologia*.

Para ele o curso foi muito bom, pois teve a possibilidade de trocar experiências, obter novas idéias e ouvir sugestões de como relacionar os conteúdos entre eles. Em sua visão, tais relações são difíceis de realizar, pois Biologia tem uma quantidade significativa de conteúdos, o que não permite que se "per-

ca tempo” em um único assunto e suas relações, exigindo, portanto que se passe rápido e resumidamente por eles.

Destaca a importância de se reunir os professores, situação que deveria acontecer mais vezes ao longo do ano. Afirma que já não é mais tempo de somente escrever opiniões sobre os documentos curriculares, mas de aprender a trabalhar com eles.

Quanto ao seu trabalho pedagógico, **P5** aponta que as dificuldades em desenvolver os conteúdos estão: no número de aulas de Biologia por semana ser apenas duas e na impossibilidade de levar seus alunos ao laboratório, dada a falta de equipamentos – microscópio. Afirma que devido a estes fatores, sente-se “amarrado” aos conteúdos. Cobra-se o cumprimento dos mesmos, mas pelas condições de trabalho, o modo tradicional acaba sendo a única maneira de cumprir esta meta.

Além destes fatores, comenta que seus alunos trabalham durante o dia, o que torna seu trabalho mais difícil com relação ao desenvolvimento de atividades fora do horário de sala de aula.

Para facilitar o entendimento dos conteúdos pelos alunos, **P5** sempre os inicia apresentando o conceito principal que vai ser desenvolvido, depois trabalha através de exercícios, estudos dirigidos de texto, trabalhos de pesquisa e seminários. Vê nestas possibilidades uma maneira de otimizar o “tempo” que diz não ter.

Segundo o entrevistado **P6** sua escola é de porte médio, possuindo 1340 alunos e três professores de Biologia. É organizada e de referência no bairro, muitos alunos vêm de longe porque a família acredita ser uma “escola boa”. No quadro de professores, a maioria é estatutário e já está na escola há muito tempo.

Possui uma excelente infraestrutura tanto no apoio pedagógico, quanto no material técnico disponível, apresenta laboratório.

Quanto aos alunos, **P6** conta que são filhos de pais da classe trabalhadora, alguns vêm de carro, mas a maioria utiliza transporte coletivo. No período vespertino o nível social parece ser mais elevado, mas também parece ser menor o interesse pela escola. No noturno, a maioria trabalha e o nível social e de conhecimentos escolares é mais baixo.

Relata que seu entendimento a respeito das Diretrizes, se deve ao trabalho desempenhado pelas pedagogas e pelo estudo coletivo do documento. As pedagogas participaram de encontros na SEED e posteriormente realizaram reuniões com os professores da escola, por disciplina, com o intuito de auxiliá-los no planejamento. Para **P6**, isto “fez a diferença”, tanto no entendimento da proposta (a qual fica em sua pasta de sala), quanto na organização do seu plano de ensino, que “não é mais a cópia do índice do livro de Biologia”. Dado o empenho da Equipe Pedagógica, todos os professores desta escola participaram do curso *DEB-Itinerante* proposto pela SEED, inclusive **P6**.

Ele afirmou que o curso foi fantástico, pois, através dos exemplos trabalhados houve a possibilidade de se entender como estabelecer as relações entre os conteúdos e de como realizar um planejamento mais amplo.

Por trabalhar somente com ensino médio, esta escola possui mais de três professores de Biologia distribuídos nos três turnos de funcionamento. **P6** leciona no período vespertino para as turmas de segunda e terceira séries.

Disse não ser uma dificuldade, em seu trabalho, o número de alunos por turma, apesar de excessivo, mas o reduzido número de aulas por semana, apenas duas. Este é o fator que realmente impede de desenvolvimento do conteúdo de modo mais aprofundado.

Segundo **P6**, dentro do seu planejamento ele procura contemplar assuntos relacionados mais com a vida prática do aluno, do que as relacionadas com o Vestibular. Procura desenvolver os conteúdos de maneira mais reflexiva, valorizando questões sobre saúde, ecologia primando desenvolver no aluno um sentimento de respeito e pertencimento à Natureza e ao Planeta Terra.

As condições de trabalho e as representações aqui apresentadas serão consideradas para evidenciar que *efeitos de sentido* o documento oficial produziu neles. É o que será apontado no item ***As Diretrizes Curriculares Estaduais e os Sentidos Manifestados em Professores de Biologia***, quando analiso o discurso dos professores a partir das entrevistas.

Na seqüência abordo questões relacionadas ao currículo.

3. PERCORRENDO A TRAJETÓRIA: OS SENTIDOS VÃO SURGINDO

Para a compreensão do discurso acerca das tendências e concepções de currículo e como elas chegam ao âmbito escolar, assumi que a linguagem, além de ser suporte do pensamento e instrumento para a transmissão de informação, é essencialmente produto do trabalho dos homens. Portanto é histórica e se reflete nos mais diferenciados meios, inclusive no escolar.

Daí decorre que, para se compreender o discurso curricular oficial e seu funcionamento, não basta entender os mecanismos lingüísticos que o compõe, mas compreender, pelo discurso, como significam no campo pedagógico.

Baseando-me em alguns autores, procuro fazer uma abordagem sobre o currículo, desde o ponto de vista etimológico, até sua inserção no campo pedagógico. Articulado a este conceito parto para uma incursão histórica acerca do pensamento curricular no Brasil, as influências recebidas, as tendências adotadas e as reformas que, ao longo do século XX e início do século XXI, determinaram o viés do ensino brasileiro, principalmente do Paranaense, que é meu foco de análise.

3.1 DISCURSOS SOBRE CURRÍCULO

Analisar a constituição histórica do campo¹⁰ curricular exige trazer para a discussão os sentidos atribuídos ao conceito “currículo”, além de tentar promover um diálogo entre o currículo e a história da Educação visando entender as mudanças relacionadas aos processos Educacionais no que se

¹⁰ Por campo se entende: “A estrutura do campo científico se define, a cada momento, pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, agentes ou instituições, isto é, pela estrutura da distribuição do capital específico, resultado das lutas anteriores que se encontra objetivado nas instituições e nas disposições e que comanda as estratégias e as chances objetivas dos diferentes agentes ou instituições” (BOURDIEU, 1983, *apud* LOPES ; MACEDO, 2005, p.17).

refere à definição, ação e construção da organização dos saberes escolares (LOPES, 2007, p.77).

A linguagem usada pelos educadores se caracteriza por expressões específicas empregadas em discursos, textos e documentos oficiais, escritas por profissionais da educação que nas mais variadas situações, empregam a palavra currículo, sem se dar conta da carga conceitual que o termo comporta (SCHMIDT, 2003).

Nesta pesquisa, é fundamental esclarecer, não somente o que significa currículo, mas o que ele representa socialmente para os educadores. Mais do que perguntar: O que significa currículo? É imprescindível que se pergunte também: Quais as concepções foram criadas ao interpretá-lo? Quais as representações construídas sobre ele em cada momento histórico? Que discursos foram produzidos?

Conforme o dicionário Houaiss (2001, p.894) etimologicamente o termo curriculum, possui vários sentidos: corrida, lugar onde se corre, carreira; proveniente do verbo latino – currere (correr, enquanto verbo intransitivo; percorrer, curso, caminho, enquanto verbo transitivo), ou seja, um caminho ou um curso a ser seguido.

Em assuntos de educação escolar, ao se reconstituir as origens do emprego da palavra currículo no campo pedagógico, sabe-se que este conceito vincula seu surgimento ao contexto da reforma protestante no final do século XVI, e que desde a apropriação deste termo ao vocabulário pedagógico, os sentidos mais utilizados para o currículo se referem: a planos e programas, a objetivos educacionais, a conteúdos, ao conhecimento escolar e à experiência da aprendizagem (SCHMIDT, 2003).

No entanto, dentro deste contexto não se pode deixar de destacar que, os sentidos provocados pelo vocábulo currículo, sofreu importantes variações no seu uso e apropriação pelos sujeitos ao longo da história da educação.

Sabe-se que o conceito de currículo, inicialmente utilizado na Europa e nas Colônias Americanas, inclusive no Brasil Colônia, se referia ao sentido estrito de matéria – conteúdo (SCHMIDT, 2003).

Mas somente no início do século XX, mais especificamente em 1902, com a publicação do ensaio "The Child and The Curriculum" por John Dewey, que criticava os currículos utilizados nas escolas de sua época, é que se inicia

um esboço de uma teoria para a construção de currículos renovados (SCHMIDT, 2003).

Foi a partir de Dewey que os currículos começaram a tomar corpo, numa tentativa de buscar respostas aos problemas socioeconômicos advindos dos processos de urbanização, industrialização e institucionalização da educação de massa, ocorridos no final do século XIX e início do século XX.

Entretanto, com a publicação do livro “The curriculum” por Franklin John Bobbitt em 1918, é que o currículo passa a ser entendido como um meio para a organização do espaço escolar e dos saberes, conceito este que passou a ser utilizado nos países europeus como França, Alemanha, Espanha, Portugal, no início do século XX (SILVA, 2007).

Segundo Silva (2007) provavelmente a teoria progressista de Dewey não refletiu da mesma forma que a teoria tecnicista de Bobbitt, na constituição do currículo como campo de estudos, pelo fato de que a proposta de Bobbitt “parecia permitir à educação da época tornar-se mais científica” (SILVA, 2007, p.23).

De acordo com a perspectiva de Bobbitt, o ensino deveria funcionar tal como uma indústria. Cada escola deveria especificar precisamente os resultados que se queria alcançar, estabelecer métodos para obter estes resultados de forma precisa e ainda que criar formas de mensuração que permitissem saber com precisão se os objetivos educacionais foram realmente alcançados. Para Bobbitt era fundamental, tal como na indústria, que se criassem padrões na educação, pois para ele os resultados alcançados pelos alunos ao final do curso demonstravam a qualidade do ensino e a eficácia do currículo.

Portanto, sob esta perspectiva, o currículo passa a ser visto apenas como um meio de padronizar o funcionamento da escola, tornando mecânico o modo como os conteúdos eram ensinados. O papel do currículo para a escola se resume a uma questão de organização, de desenvolvimento e de técnica, isto porque, as finalidades da educação eram definidas apenas pelas exigências profissionais da vida adulta. O currículo apresentava um discurso social que atendia as expectativas de progresso da época (SILVA, 2007).

Este modelo estabelecido por Bobbitt, encontra sua consolidação na obra de Ralph Tyler, intitulada “Princípios Básicos de Currículo e Ensino” publicada em 1949, tornou-se uma obra de referência educacional, pois propunha

como eixo organizador do currículo quatro questões básicas: como selecionar objetivos, como selecionar as experiências de aprendizagem, como organizar estas experiências e como avaliar sua eficácia de acordo com os objetivos pré-estabelecidos (SILVA, 2007).

Estas duas tendências curriculares, de Dewey e Bobbitt-Tyler, juntamente com vestígios e revalorizações de uma perspectiva mais tradicional de escola e de currículo, permaneceram como discurso oficial nos Estados Unidos, na Europa, inclusive no Brasil, dos anos 20 ao final da década de 60 e início da década seguinte (MOREIRA; SILVA, 2002).

Na década de 70 surge, tanto nos Estados Unidos como na Inglaterra movimentos de “reconceptualização do currículo” que buscavam questionar a tendência técnica e tradicional dados aos currículos.

Nos Estados Unidos, influenciados pelas idéias de William F. Pinar, se pretendia incluir as vertentes fenomenológicas e marxistas ao currículo desenvolvido, numa tentativa de modificar o modelo tecnicista até então utilizado pelas escolas. O currículo passou a ser muito mais objeto de estudo da Psicologia, do que na Sociologia, delimitando inclusive a extensão de suas definições, por exemplo, palavra “experiência” de corte psicológico passou a estar presente nos conceitos, o que provocou mudanças nos eixos das bases curriculares, dos aspectos lógicos para os psicológicos, do ensino para a aprendizagem (SCHMIDT, 2003).

Na Inglaterra o movimento tinha como base para a discussão o campo da Sociologia, influenciados pelo pensamento de Michel Young. Fundamentavam seu discurso contestador na fenomenologia e no neomarxismo. Questionavam as conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder. Criticam a abordagem técnica do currículo e dão ênfase ao caráter político dos processos de fazer e pensar currículo, sendo considerados os pioneiros da tendência curricular crítica (SILVA, 2007).

No campo curricular do Brasil, estas tendências curriculares, chegam na década de 80, quando o pensamento pedagógico brasileiro alcança acentuada maturidade e autonomia, intensificando-se a tendência crítica com educadores identificados com a concepção de Educação Popular e da Pedagogia Histórico-crítica, permanecendo até o início da década de 90 (SCHMIDT, 2003).

Em meados da década de 90, as tendências começam a assumir um enfoque nitidamente mais sociológico, em oposição ao pensamento psicológico até então dominante, procurando compreender o currículo como um espaço de relações de poder e centrados nas escolas.

Nesta trajetória pelo campo curricular, observamos que algumas teorias se assemelham quando procuram adequar a concepção pedagógica de currículo ao contexto político-social, enquanto outras divergem, porém, esta discussão no âmbito pedagógico ainda é recente e bastante diferenciada se considerar os diversos contextos culturais e pedagógicos, nos quais os currículos estão inseridos (SACRISTÁN, 2000).

Com o propósito de aproximar as tendências curriculares estabelecidas pelos estudos do campo curricular das concepções teóricas sobre o currículo e sua recontextualização no campo pedagógico, apresento alguns autores e suas concepções, a fim de mostrar como os discursos das tendências curriculares estão disseminados nos conceitos, por eles interpretados.

Zabalza (1990), ao delimitar uma concepção para currículo, afirma que este pode ser categorizado em três grandes grupos:

a) currículo como plano: visão defendida por autores que enfatizam a estrutura formal de conteúdos e de objetivos instrucionais;

b) currículo como experiência a ser desenvolvida na escola: concepção que se refere ao “deve ser”, mas centrada prioritariamente nos processos e não nos produtos;

c) currículo como instrumento de descrição e melhoria do processo de ensino-aprendizagem: o currículo deixa de ser propósito, como na visão anterior, para converter-se em um filtro analítico do que realmente ocorre no processo de ensino-aprendizagem. É percebido como um instrumento que possibilita revisar a prática pedagógica em situações concretas. Essa concepção busca superar a desconexão existente entre as previsões curriculares (o que se programa, o que se pretende fazer) e o que realmente se faz.

No entanto, Zabalza (1990), considera essas concepções compartimentalizadas e, não integradas, uma vez que acentuam apenas uma das três dimensões fundamentais da estrutura curricular; ou seja, a idéia de plano, de processo ou de ação.

Para o autor, essas três dimensões devem ocorrer simultaneamente e, na falta de uma delas, não se tem currículo. Isso porque o currículo é um *plano* e como tal, exige um planejamento (programa, análise de necessidades, estabelecimento de prioridades); é um *processo* que coloca em prática o que está prescrito no plano. É a implementação do plano – *ação*.

Sendo um instrumento utilizado para a resolução de problemas, considerando-se aqui as ações curriculares – ensino - como um processo aberto e dinâmico; um processo de investigação que possibilita a avaliação contínua das atividades e a reformulação do planejamento em oposição à aplicação fiel das propostas estabelecidas no currículo oficial. É, portanto, um instrumento suscetível que poderá incorporar modificações durante, e ao longo de sua concretização.

A partir dessas considerações, Zabalza (1990, p.7) entende o currículo como “o conjunto de ações desenvolvidas dentro ou fora da escola, como consequência da intervenção direta ou indireta da própria escola, no sentido de fornecer, ao aluno, oportunidades para a aprendizagem”.

O currículo assim, segundo o autor, é concebido como um processo que culmina em uma prática pedagógica (ensino) que ocorre em um sistema escolar concreto, dirigido a determinados professores e alunos, devendo considerar no seu planejamento e implementação, decisões oriundas de determinantes culturais, econômicos, políticos e pedagógicos.

Esta concepção, a meu ver, apresenta um discurso que supera a condição de currículo como um mero organizador e regulador das atividades escolares, como apresentava a concepção tradicional de Bobbit-Tyler. Zabalza abre a possibilidade de enxergar o currículo como meio das relações existentes entre a escola e a sociedade, fato que possibilita o entendimento de como acontece a recontextualização dos documentos oficiais em ações pedagógicas – currículo em ação.

Considerando, portanto, o currículo não apenas como um discurso instrucional que, ao ser recontextualizado dentro da escola, orienta a prática pedagógica e os saberes a serem desenvolvidos por ela, mas como um elemento ativo e suscetível a modificações durante sua implementação, como

apresenta Zabalza (1990), Grundy¹¹ (1987, apud SACRISTÁN, 2000), ao estudar as relações sociais e culturais sobre currículo, assegura que:

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas (GRUNDY apud SACRISTÁN, 2000, p.14).

De acordo com Grundy, se o currículo é um modo de organizar a prática educativa, isso significa dizer que, todos os que participam deste processo são sujeitos e não objetos, isto é, todos são elementos ativos no processo de ensino aprendizagem. Assim, o currículo é tido como um instrumento socializador imprescindível ao desenvolvimento das atividades pedagógicas escolares, pois ele é o elemento conectivo entre as ações da sociedade e o meio educacional.

Grundy também ressalta a importância da retomada dos estudos a cerca da influência da cultura no currículo e no meio educacional, pois não se trata apenas de um conceito abstrato. Para o autor, recuperar a consciência do valor cultural da escola como instituição facilitadora de cultura, é, pois descobrir os mecanismos de seleção de certos conteúdos em detrimentos de outros. É não esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização que se atribui à educação escolarizada (GRUNDY, 1987 apud SACRISTÁN, 2000).

Essa diferente forma de pensar o Currículo contribuiu para a formação de grupos de educadores defensores da posição crítica de currículo, como também proporcionou um avanço conceitual nesta área.

Sacristán (2000) ao analisar o currículo prescrito (oficial) como um instrumento da política curricular, diz que:

O currículo não pode ser estendido à margem do contexto social no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial (SACRISTAN, 2000, p.107).

¹¹ GRUNDY, S. **Curriculum**: product or praxis. Londres: The Falmer Press. 1987.

Ou seja, as políticas curriculares tornam-se um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo, pois segundo o autor, este é um fator ordenador e decisivo sobre o papel e a margem de atuação do professor em sala de aula.

O tipo de racionalidade política dominante adotada no âmbito escolar está condicionada por uma política e por mecanismos administrativos que irão intervir, com maior ou menor intensidade, na “modelação” (recontextualização), do currículo no sistema escolar (SACRISTÁN, 2000)

Nessa mesma perspectiva, mas considerando as relações de poder, além dos aspectos culturais, econômicos e políticos, que permeiam o currículo, Moreira e Silva (2002), afirmam que:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais e particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2002, p.7 e 8).

O currículo se apresenta como um meio de legitimar discursos sobre os conhecimentos que atendem a determinados interesses e valores culturais. O currículo é, pois, a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento histórico confirmando assim, a não neutralidade das intenções que permeiam o currículo e sua história. O currículo, portanto, não é neutro e seu discurso é ideológico e político.

A escola não está imune a essa pressão. As políticas governamentais precisam corresponder às exigências do mercado, e por sua vez, as escolas precisam desenvolver ações que contribuam para que essas intenções sejam alcançadas. Entretanto, identificam-se neste processo, situações de contradições e resistência, o que pode propiciar o aparecimento de possibilidades para diferentes ações pedagógicas e seus respectivos discursos.

Por um lado temos o currículo, enquanto discurso oficial que expressa os saberes tidos como importantes e validados por um determinado grupo social que por meio das relações de poder, estabelecem, legitimam vantagens

produzindo fronteiras entre as diferentes categorias, grupos, como também, diferentes tipos de discursos.

Por outro lado, o currículo, apesar de apresentar, no seu aspecto oficial, a representação dos interesses do poder, constitui-se ao chegar à escola, um campo que será contestado, formando diferentes identidades individuais e sociais, que ajudam a reforçar ou refutar estas relações de poder existentes, possibilitando que o currículo no campo educacional seja recontextualizado adaptando-se à realidade de cada instituição escolar.

O poder está, portanto, relacionado ao espaço, delimitando fronteiras e colocando as pessoas e seus discursos em diferentes posições. O currículo está, assim, no centro das relações de poder e de resistência. Sua recontextualização não é demonstração de que o poder não existe, mas apenas de que o poder não se realiza exatamente conforme suas intenções (MOREIRA; SILVA, 2002).

Pela evidência de que o currículo é atravessado por diferentes relações de poder distintas, mas presentes, tanto no discurso curricular oficial como no discurso curricular pedagógico e, vindo ao encontro desta posição apresentada por Moreira e Silva (2002), Schmidt (2003) traz idéia do currículo como sendo:

[...] o canal pelo qual a macroestrutura social penetra na microestrutura escolar; é a corporificação dos interesses sociais e da luta que se processa na sociedade (CASTANHO, 1995); é um instrumento de ação política; é uma ação coletiva que se fundamenta numa concepção de mundo – homem-educação; é uma prática político-pedagógica; portanto, ele é muito mais que um rol de disciplinas, ele é uma questão político – cultural pelo fato de trazer intenções que portam atitudes frente às relações sociais (SCHMIDT, 2003, p.61).

O currículo apresenta-se como um campo que participa amplamente dos processos sociais nos quais está inserido, ao mesmo tempo em que se constitui em uma arena de conflito e luta pelo controle.

Schmidt (2003) dá a idéia de que sempre o campo curricular oficial representado pela macroestrutura, tentará moldar o discurso pedagógico – microestrutura, não afirmando que este discurso será incorporado, mas que este discurso regulativo será adaptado à realidade social e cultural, criando sua própria ordem, seu próprio discurso.

Dessa forma, o currículo é muito mais que “um rol de disciplinas”, ele é o controle simbólico entendido como um discurso oficial regulativo que veicula uma distribuição de poder resultante das disputas entre os diferentes grupos sociais pelo direito de impor socialmente suas “construções culturais”, fazendo assim, que as relações de poder sejam expressas em termos de discurso e o discurso em termos de relações de poder (BERNSTEIN, 1996).

As teorizações apresentadas por Zabalza (1990), Grundy (1987), Sacristán (2000), Moreira e Silva (2002) e Schmidt (2003), permitem que se conclua que houve um avanço conceitual da concepção de currículo e que este avanço se correlaciona com o discurso curricular das tendências que foram tomadas como base para seus discursos.

A concepção de currículo como um instrumento socializador imprescindível ao desenvolvimento das atividades pedagógicas escolares, é mais abrangente do que a que o concebia como prática – currículo em ação, ou simplesmente como um plano e, que estes conceitos, foram aperfeiçoados numa visão crítica, da qual, o currículo é entendido como parte de um processo histórico-social, uma vez que incorpora, produz e reproduz as relações da sociedade da qual ele faz parte.

Posso concluir que as teorias mais recentes encontram-se em consonância com a tendência crítica do currículo, a qual efetua uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, pois deslocam a ênfase dos conceitos pedagógicos de organização e de ensino-aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder. Por exemplo, o currículo deixa de ser compreendido como um mero organizador de etapas e procedimentos escolares, e passa a ser visto como, meio e parte integrante da construção histórica da sociedade.

Nesta perspectiva, entendo que Diretriz Curricular e Currículo são **documentos curriculares oficiais** regulativos que buscam nas relações histórico-sociais estabelecer uma relação entre conhecimento empírico e científico e o papel da escola na circulação, contextualização e efetivação destes discursos no campo curricular pedagógico, na medida em que, ambos os documentos curriculares apresentam e incorporam aspectos filosóficos, científicos e pedagógicos, do contexto no qual se inserem.

Portanto, os conceitos aplicados a um Currículo ou Diretriz Curricular, dirigem a atenção do leitor para determinados pontos, que não seriam “visíveis”

se não fosse o discurso por eles empregado, ou seja, os conceitos presentes acerca das tendências curriculares, presentes nos documentos, organizam, estruturam e direcionam a nossa forma de “ver” a realidade. Assumem diferentes significados, que ultrapassam os limites da escrita, ao se considerar que os sentidos produzidos pelo texto lido, no sujeito leitor, dependem da sua posição no momento de sua interpretação.

Neste sentido, podemos afirmar que o todo documento curricular é polissêmico e híbrido. Polissêmico, porque ao longo da história da educação, tanto os documentos curriculares oficiais, quanto o campo curricular pedagógico, assumem diferentes significados que representam o contexto histórico no qual se deu a sua construção. Pois, a polissemia acontece nos espaços de deslizamentos e deslocamentos dos sentidos, pelos processos de ruptura dos diferentes significados que uma palavra, enunciado, documento pode adquirir num discurso, em um determinado tempo. Ela joga, portanto com o equívoco e com a multiplicidade de sentidos (ORLANDI, 2005a).

O documento curricular oficial, por sua vez, ao incorporar pequenas variações, nuance das políticas educacionais locais, sofrem adequações nos meios por onde circularam, sendo acrescidos por novas concepções e por novos conceitos, que ao final se configura em um currículo híbrido. O documento curricular oficial pode ser considerado um híbrido, na medida em que envolve uma tradução e uma produção cultural para fins de ensino em um ambiente particular.

Assim, o documento curricular oficial entendido como híbrido é todo texto curricular que agregou ao seu corpo textual, um conjunto de reinterpretações e adequações do contexto pedagógico escolar. O híbrido pressupõe dessa forma, não apenas a mistura difusa de discursos, mas sua tradução e mesmo sua recontextualização (LOPES, 2008).

Portanto, mais do que compreender o que significa currículo, é importante compreender quais os “sentidos” desta construção e “como” eles foram produzidos. É compreender que todo documento curricular é um lugar, um território, um espaço; é uma trajetória a ser percorrida; é nossa identidade; é relação de poder. “O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (SILVA, 2007, p.150).

Assim, ao assumir que todo **documento curricular oficial** constrói identidades e levando-se em consideração os teóricos aqui tomados como referência, entendo que, as Diretrizes Curriculares apresentam-se como um dispositivo teórico, político e ideológico, que é recontextualizado, ressignificado, pelos sujeitos da educação, a ponto de tornar-se discurso pedagógico.

Por conceber o documento curricular oficial como um dispositivo teórico que intenta mudança e é mudado no, e pelo movimento do contexto escolar, vejo como necessário apresentar como o discurso curricular oficial é representado no imaginário dos sujeitos da educação, dado que são eles que constroem esta história e são marcados ideologicamente por ela.

Tendo como objetivo nesta pesquisa a compreensão de como o discurso curricular oficial tem constituído o discurso pedagógico, busco na materialidade destes discursos, que efeitos de sentido a leitura do documento oficial produziu em professores de biologia, uma vez que, concebo que todo documento curricular signifique e sofra ressignificações ao passar do campo oficial para o pedagógico.

3.2 PESQUISAS SOBRE CURRÍCULO

Dada certa compreensão de que as tendências curriculares, apresentadas, participam de um processo social muito amplo, e mesmo sabendo que sua aplicabilidade esteja limitada ao âmbito escolar, a definição dos conceitos, conteúdos e objetivos estabelecidos para serem desenvolvidos no espaço educacional, são nitidamente marcados pelas condições deste contexto histórico-social, o que delimita inclusive, a extensão de suas definições.

Buscando uma aproximação dos discursos presentes nas tendências curriculares e as ações que acontecem na escola decorrentes de sua orientação, sua recontextualização, analiso a produção bibliográfica entre 1999 a 2008, com o intuito de observar as últimas tendências de investigação que têm ganhado espaço entre os pesquisadores da área.

Foram selecionados artigos das principais revistas nacionais como: Educação & Sociedade, Ciência e Educação, Revista Brasileira de Educação, Currículo sem Fronteiras, Revista Estudos Avançados, livros publicados,

dissertação de mestrado, teses de doutorado e anais dos principais encontros ocorridos nacionalmente, como os da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e os do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC).

Os autores lidos apresentaram um conjunto de concepções, que ao investigarem as reformas do campo curricular e suas implicações no meio escolar, mostraram como ocorre o movimento, entre a chegada dos documentos oficiais nas instituições de ensino e sua recontextualização no campo educacional.

Apresento a seguir, somente as principais idéias que se aproximam aos objetivos desta pesquisa, buscando compreender, entre outros fatores: como as publicações (investigações) tratam os processos políticos presentes nos currículos oficiais; como as relações de poder, instituída pelo campo currículo oficial, interfere na organização dos conhecimentos e processos de ensino-aprendizagem; como os discursos das políticas curriculares são inscritos no cotidiano das escolas, interferindo e determinado o desenvolvimento de sujeitos e identidades e como as reformas curriculares, propostas como política pública de melhoria de ensino tem se constituído e organizado o espaço escolar.

Os autores que mais contribuíram para este estudo foram Lopes (1998, 2002, 2004a, 2004b), Lopes e Macedo (2002, 2004c, 2005) Macedo (2006), Moreira e Macedo (2002) e Silva (2007) que ofereceram contribuições para o entendimento, tanto dos estudos acerca das políticas de currículo e seus discursos, quanto à constituição de saberes e identidades presentes nas orientações curriculares oficiais.

Nestes estudos é possível observar que o pensamento curricular brasileiro situa-se entre a tendência crítica de currículo e a valorização da política curricular como política cultural. Tal situação se justifica, pois o currículo é entendido como fruto de uma seleção cultural, de saberes, de valores, de visões de mundo, de símbolos e significados que determinam o que pode e deve ser ensinado (LOPES, 2004b, p.111).

Nos textos lidos, ficou evidente que a escola se constituiu em um sistema de produção e criação de sentidos e significados, construindo identidades sociais e individuais que efetivamente poderão definir como a

sociedade compreenderá a cultura e o conhecimento e quais processos ela utilizará para legitimar determinados saberes em detrimento de outros (LOPES, 1998).

Dentre esses textos, parece haver uma preocupação significativa com o número de reformas curriculares e aos propósitos a que elas se destinam.

Também apresentam a visão de que a escola, independentemente do seu nível de ensino, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura e às ideologias, que se concretiza, precisamente no campo curricular pedagógico, campo este representado pelas ações de reprodução e de resistência presentes na dinâmica dos processos de recontextualização.

Portanto, os currículos, sob o ponto de vista do contexto escolar, são vistos com um campo permanente de luta social, que contribuem efetivamente para a construção de uma identidade sócio-cultural e transformação de uma sociedade imersa nas relações de poder. São uma estratégia política contra as práticas curriculares oficiais hegemônicas cristalizadas pelo tempo (CORAZZA, 2005).

Macedo (2006) apresenta uma crítica às políticas de currículo que evidenciam as relações de poder, que sem levar em conta o contexto social a qual se destinam, apresentam o discurso regulativo que produz a ordem do discurso instrucional.

Esta autora ao analisar a proposta curricular de ciências naturais nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN evidencia o discurso ambivalente que valoriza uma concepção universalista de conhecimento, que dificulta a tematização das diferenças culturais, sócio-econômicas e de gênero.

Esse universalismo se faz presente nos conceitos de teoria e método científico que trazem a idéia de ruptura epistemológica e são entendidos como únicos e válidos para a interpretação dos fenômenos naturais. Ou seja, há uma validação do discurso científico tal que exclui deste mundo as lutas de poder que nele são travadas para que este conhecimento seja produzido.

O texto dos PCN, segundo Macedo (2006), enfoca o discurso de uma aprendizagem significativa que valoriza as experiências dos estudantes, se distanciando da disciplinarização e do método científico. Para a autora esta posição dos PCN em relação à aprendizagem significativa, é apenas uma estratégia para que seu discurso seja aceito, mas que, em sua efetivação no âmbito

pedagógico, os conhecimentos trazidos pelos alunos são considerados como concepções prévias, ingênuas sobre a realidade, devendo ser substituídos pelos conhecimentos científicos.

A autora afirma que o currículo apresentado desta forma é vazio, sem organicidade, pois ao tratar o conhecimento dos alunos como interpretações ingênuas, privilegiando a ciência como a única que permite a compreensão do mundo, dificulta a discussão das diferenças culturais.

Segundo a autora, é claramente visível o antagonismo teórico do documento. Por um lado, relata a importância de uma concepção culturalista da ciência, por outro enfatiza a visão universalista e linear de verdade científica.

Candau (1999), também fazendo uma crítica aos PCN, afirma estarmos diante novamente de um discurso ideológico puramente técnico e científico. A autora aponta que o texto trata a educação como um processo social autônomo, isolada do contexto social em que está situada, como se fosse possível tratar as questões educacionais desarticuladas das questões culturais, sociais e políticas.

Candau se opõe às reformas, dizendo que é importante desmistificar a idéia de que para alcançarmos avanços e novidades na educação é necessário este movimento de mudança. Segundo a autora, os sujeitos desta ação estão assujeitados a um discurso que mais uma vez os colocam à margem das discussões, esquecendo que eles são a base fundamental para o sucesso da reforma. Nos alerta para o fato de não sermos passivos diante destes novos direcionamentos educacionais.

São estes novos direcionamentos educacionais que enfocamos nesta pesquisa, ao investigar sob quais perspectivas os professores de Biologia recontextualizam as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, constituindo-se no discurso pedagógico destes professores.

Como já dito no item **Construindo Meus Significados: os caminhos metodológicos e analíticos**, considero a teorização de Bernstein sobre os processos de recontextualização e a Análise do Discurso iniciada por Pêcheux, sobre os processos de formação de sujeitos, de discurso e de sentidos, para analisar o Documento Oficial do Paraná, pois ambas as teorias articulam idéias que possibilitam explicar como o campo educacional reorganiza seu espaço, ao associar a existência de processos de reprodução social-cultural do currículo

oficial, com a possibilidade de reinterpretação, resistência e mudança, deste currículo, nos mais diferentes níveis educacionais (LOPES, 2002).

Em continuidade, Moreira e Macedo (2002), apontam para a questão do currículo como formador de identidade. Para eles, a identidade presente nos currículos deve ser entendida como um movimento pelo qual os indivíduos e os grupos sociais compreendem os elos que os mantêm unidos. Assim, compartilhar uma identidade é participar, com os outros, de determinadas dinâmicas da vida social – nacional, religiosa, lingüística, étnica, racial regional e local.

Explicando melhor, esses autores apontam que as formas de seleção e de organização das experiências de aprendizagem de certos conhecimentos são responsáveis por produzirem “*determinadas identidades culturais e sociais*”. Portanto, se os currículos ajudam a produzir sujeitos específicos, certos homens, certas mulheres, eles também contribuem para a construção do que somos e do que não somos, ou seja, a nossa identidade.

Ressaltam também, como faz Candau (1999), para não sermos passivos diante da questão do currículo como formador de identidade, pois nos cabe questionar que identidades gostaríamos de ver produzidas e que medidas precisaríamos tomar para produzi-las.

Ainda, Moreira e Macedo (2002), propõem que não basta falar em reformas curriculares, deve-se ter a intenção de que se reformule também o conhecimento escolar de modo a favorecer a afirmação das identidades, que valorizam a autonomia do professor e do aluno na construção permanente e contínua de um conhecimento crítico-pedagógico. Sustentam que, se conseguirmos desenvolver uma leitura crítica sobre este conceito, poderá haver contribuição significativa para as reflexões e tomadas de decisões no campo do currículo.

É importante esclarecer, que para esta pesquisa a determinação da identidade do sujeito presente nos documentos curriculares oficiais, é relevante para a compreensão de que sujeito se fala, qual sua posição social e que dispositivos legais são utilizados no controle da formação desse sujeito e dessa identidade.

Aproximando a teoria de Bernstein (1996), que busca descrever por meio dos processos de comunicação (texto – discurso) como as desigualdades sociais se inscrevem na escola e como estas constituem as identidades pedagógicas, com a teoria da Análise do Discurso, para a qual “discurso é efeito de

sentidos entre locutores” (Orlandi, 2005a, p.21), observamos que as duas teorias consideram a linguagem como prática.

Ambas concebem a linguagem não apenas como um sistema de códigos, mas sim, como mediação entre o homem e a sua realidade, articulando o lingüístico ao sócio-histórico e ao ideológico. Portanto, ao se conceber a linguagem como materialidade dos modos de produção social, como sendo o lugar das manifestações de forças e de sentidos que refletem os confrontos ideológicos, entende-se que não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia. A identidade do sujeito se dá, portanto na materialização da língua em discurso.

Ao analisar a constituição da identidade do sujeito na sociedade, César (2004), em sua pesquisa, mostra que a educação moderna nasceu como processo de preparação dos sujeitos para o mundo que se organizava.

A escola e a escolarização assumiram o papel disciplinador tanto do saber quanto das práticas sociais. A autora defende que o discurso acerca da pedagogia desenvolvida nos sistemas educativos, desde as suas origens tende a apagar as diferenças entre os sujeitos - alunos, sufocando o diferente e inventando a figura do outro como alguém a ser examinado, diagnosticado, classificado, hierarquizado, corrigido, disciplinado, educado e por fim docilizado. O sujeito – aluno, se desinstituiu do seu ser e passou a ser apenas o outro, alguém a ser doutrinado pelas instituições escolares.

Este discurso de organização e controle dos saberes, afirma César (2004), surgiu como um dispositivo voltado à disciplinarização, dos corpos, dos saberes e dos conhecimentos repassados pela escola. Assim, o campo curricular oficial passa a organizar e referenciar os conhecimentos que possibilitem a incorporação destes sujeitos - alunos, agora disciplinados, no mundo do trabalho. Surge, segundo a autoria, a organização curricular disciplinar, que toma a disciplina escolar como elemento de organização do currículo e dos tempos escolares.

César (2004), no decorrer de sua pesquisa aprofunda estas discussões, mas sua contribuição mais importante a esta investigação é a de me levar a entender de que maneira os discursos regulativos presentes no currículo oficial são recontextualizados no contexto educacional produzindo os sujeitos e suas identidades sociais.

Dentro desta perspectiva de análise, Lopes e Macedo (2002), a meu ver, concordam com César (2004), no sentido de que a disciplinarização é um padrão de estabilidade curricular, que controla os discursos e os objetivos sociais da educação, isolando o sujeito de debates sobre a realidade, propiciando a construção de discursos curriculares não-disciplinares esvaziados pela força simbólica da idéia de disciplina.

No entanto, discordam da autora, ao argumentarem que mesmo sendo a organização disciplinar um fator alienante, deve-se criar estratégias metodológicas que minimizem esta ação do currículo, pois não estamos livres desta organização curricular.

Lopes e Macedo (2002) apontam que a organização do conhecimento escolar (saberes) é um dos temas centrais das pesquisas sobre currículo. São estudos que analisam a hierarquização dos saberes, as relações de poder instituídas e organizadas pelo currículo disciplinar, as diferentes propostas de integração dos conhecimentos nos processos de ensino-aprendizagem.

Essas autoras me remetem a entender a organização disciplinar dentro do currículo. Lopes e Macedo (2002) esclarecem que tanto as disciplinas escolares, quanto as de referência direcionam as finalidades sociais do conhecimento e da educação estabelecendo uma relação de poder sobre o que se deve ser ensinado.

Veiga-Neto (2002) correlato com o mesmo discurso apresentado por César (2004) e por Lopes e Macedo (2002), afirma ser o currículo um local de ressignificações do espaço e, obrigatoriamente imbricado, do tempo, mas focaliza seus estudos em questões relativas à contribuição do campo curricular oficial na constituição de um sujeito moderno.

Neste contexto e, para superar a idéia de disciplinarização curricular, afirma que o currículo oficial cria a idéia da integração entre as disciplinas escolares e sua transversalidade. Segundo o autor estas invenções curriculares não representam novas configurações espaciais que vão além dos saberes propostos pelas teorias tradicionais de currículo.

Veiga-Neto (2002), propõe uma reflexão sobre o poder da disciplinarização imposta pelas disciplinas e aponta que a disciplinariedade não pode de forma alguma ser entendida como um dado natural, pois seu conceito está repleto

de um discurso que nos remete obrigatoriamente às concepções de espaço e tempo que nos enformam e nos formam.

Com relação ao aspecto da formação de uma identidade pedagógica dos professores, e como eles ressignificam as propostas curriculares no espaço escolar, construindo seu discurso pedagógico, temos a pesquisa de Domingues, Toshi e Oliveira (2000). Semelhante a Candau (1999), esses autores demonstram uma preocupação não somente com as questões políticas do currículo, mas também, no como elas interferem na organização do campo curricular pedagógico.

Afirmam que a literatura sobre currículo tem demonstrado que geralmente as reformas não decorrem de necessidades nacionais coletivas e que os professores têm sido tomados como recursos nas propostas e não como sujeitos, mesmo quando são supostamente ouvidos no processo de elaboração. Os autores acreditam que este fator seja o responsável pelo descompromisso com a mudança. Acreditam que toda mudança curricular é parte de uma política pública de desenvolvimento do país, portanto, parte do discurso curricular oficial.

Os autores apresentam elementos que indicam o sucesso e o fracasso das políticas públicas que ocorreram nos anos 90. Segundo eles, a implementação da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM, não se deu a contento, devido à falta de investimentos na formação de professores, na ausência de uma política de adequação do espaço escolar e de uma infra-estrutura pedagógica que por fim promoveu um descompasso entre o que estava sendo proposto no currículo como discurso regulativo e as ações escolares, o discurso instrucional. Acreditam, portanto, que toda reforma no campo curricular interfere de alguma forma na organização escolar.

Lopes (2004b) indica uma tendência em considerar as políticas de currículo como decorrentes de ações centralizadas do Estado.

A autora aponta que as pesquisas sobre políticas de currículo podem ser analisadas sob duas vertentes distintas: a primeira que analisa o discurso do campo curricular oficial sobre o que pode e deve ser transmitido no contexto escolar – analisa o currículo por ele mesmo. E, uma segunda que analisa as políticas oficiais com os processos de sua implementação nos contexto educacional, ou seja, analisa o discurso regulativo com o discurso pedagógico - sua recontextualização.

Destaca, na sua pesquisa que apesar das duas vertentes atuarem em campos diferentes, é possível identificar aproximação entre elas. Por exemplo, para ambas, o discurso curricular oficial é estabelecido por políticas dominantes, como se a produção de uma política curricular se limitasse às definições estabelecidas pelo poder central, e também, que tais políticas são homogêneas, como se pudessem ser totalmente independentes dos conflitos gerados pela sociedade na qual estão inseridas.

Lopes (2004b) apresenta a idéia de que as políticas de currículo precisam ser interpretadas em seus diferentes contextos, para além dos limites do poder, pois os currículos não estão cerrados ao discurso regulativo, mas estão constantemente influenciados pelo movimento histórico e cultural no qual estão inseridos. Portanto, segundo a autora, para entender a dinâmica das políticas curriculares, se faz necessário analisá-las como redes de poder, discursos e tecnologias que se desenvolvem em todo o campo curricular pedagógico.

Concordo, principalmente com o enfoque apontado por Lopes (2004b), no que diz respeito à dinâmica das políticas curriculares pelo seu envolvimento no movimento histórico e cultural, ainda que não desenvolva a relação entre discurso – tecnologia – poder, vejo certa semelhança no que proponho analisar com as idéias da autora. Por exemplo, ao propor questionar quais os efeitos de sentido que o documento oficial produziu nos professores, como os professores vêm sua participação na elaboração do documento, perpassa pelas redes de poder e, portanto passa pela questão de como o discurso pedagógico foi constituído, que redes de poder (ideologia) permearam sua formulação.

Todas estas considerações apontam para a constatação de que a organização das políticas curriculares não acontece sem tensões e que o discurso pedagógico torna-se híbrido, pois ao mesmo tempo em que este discurso tenta relativizar certas finalidades do discurso oficial em detrimento de outros, ele também incorpora (inconscientemente) outros discursos, outros textos.

Orlandi me auxilia nesses questionamentos, pois em suas palavras:

A contribuição da análise de discurso é perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais cotidiano dos signos. Não temos como não interpretar, e nos colocar em estado de reflexão, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem (ORLANDI, 2005a, p.9).

E por que não dizer com os discursos curriculares oficiais, ou ainda com os discursos pedagógicos constitutivos dos professores e de suas relações.

Ao longo dessa dissertação, busco compreender como se dá a constituição do discurso pedagógico, a partir da recontextualização do campo curricular oficial pelo campo curricular pedagógico, no que se refere aos efeitos de sentido que a implementação das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná – Biologia produziu no contexto das escolas paranaenses.

3.3 PERCORRENDO AS DIRETRIZES CURRICULARES DE BIOLOGIA

A partir da investigação bibliográfica, foi possível observar que ao longo dos últimos anos, o currículo transformou-se em um dos principais pontos de discussão nos meios acadêmicos, principalmente na perspectiva de se entender como do discurso curricular oficial influi na produção do conhecimento escolar e na constituição do discurso pedagógico.

Tomando como marco dessa análise a década de 90 e o início dos anos 2000, é possível reconhecer neste período diferentes movimentos educacionais, com diversos objetivos, modificados em função da posição política e econômica assumida nesta época.

Acontece nesse período, tanto uma significativa produção brasileira na área educacional, quanto o aparecimento de críticas às políticas educacionais. Fatos que propiciam o debate sobre as reformas pedagógicas aliadas às matrizes políticas.

Neste sentido, analiso o conjunto de discursos acerca das reformas do Ensino Médio no Brasil, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) em 1999 e no Paraná, com a

publicação da Proposta de Reestruturação do Ensino de 2º Grau, em 1993 e das Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino Médio, em 2008.

Analiso e comparo especificamente, a constituição do discurso da construção das Diretrizes Curriculares Estaduais de Biologia (DCE), com relação à constituição do discurso pedagógico das escolas paranaenses. Considero que, para que haja uma mudança é necessário que esta se efetive antes no meio pedagógico, não bastando apenas constar no texto da Lei, pois:

[...] nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma sociedade. Sua aplicação depende de uma série de fatores. [...] inclusive, se está adequada às necessidades reais do contexto social a que se destina (ROMANELLI, 2005, p.179).

Por considerar como Lopes (2007, p.78), “a importância das questões políticas e culturais que permeiam o momento de elaboração de um documento curricular, conduzindo à seleção, exclusão, organização, construção de determinados conhecimentos”, é que pretendo destacar neste texto os fatores que levaram a Secretaria de Educação do Paraná à elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino Médio.

3.2.1 Processos de Construção das Diretrizes Curriculares de Biologia

Retomando alguns pontos das reformas curriculares no Brasil, especificamente no que se refere às acontecidas nos anos 90, considero importante destacar que a tensão entre as relações de força e poder das políticas educacionais nacionais marcadas, por um período de acordos internacionais, se refletiu em inúmeros programas e ações, inclusive a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e dos Parâmetros Curriculares Para o Ensino Médio – PCNEM.

Os PCNEM trouxeram uma nova concepção sobre a função da escola, que ao invés de centralizar o seu trabalho nos conhecimentos das disciplinas

de tradição curricular, enfatizaram o desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos, o que prejudicou uma abordagem mais profunda dos conteúdos.

O discurso sobre a organização do conhecimento escolar dos PCNEM tem sua estrutura estabelecida nos conceitos de: Interdisciplinaridade (no qual se inclui a concepção de disciplina), contextualização e tecnologia, que hibridizados à lógica do currículo por competência, recontextualiza muitas das ideias de currículo integrado, defendidas pela literatura no campo do currículo. Porém, as insere em finalidades educacionais que não correspondem às finalidades críticas dessas ideias, fugindo ao seu contexto original de produção (LOPES, 2008).

O conceito de interdisciplinaridade dos PCNEM pressupõe uma interrelação dos diferentes campos disciplinares, sendo necessários diferentes temas e questões transdisciplinares para sua constituição. Já as habilidades são entendidas como atividades de ensino decompostas em pequenas ações, que ao serem executadas permitem a elaboração de indicadores de desempenho para a avaliação (LOPES, 2001).

O discurso acerca da tecnologia, no texto dos PCNEM, é deslocado do contexto de reflexão sobre as questões sociais e inserido de maneira mais instrumental e metodológica. Ou seja, as tecnologias são definidas como instrumentos de aplicação do conhecimento científico-tecnológico e como forma de facilitar a aprendizagem (LOPES, 2008).

Nesta perspectiva, observa-se que a organização curricular não tem centralidade no conhecimento e nas disciplinas escolares. Ela está submetida às competências, às habilidades e às tecnologias. As competências constituem-se como princípios de integração do conhecimento, em que há a necessidade de articular saberes disciplinares diversos, para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades para a aquisição de uma determinada tecnologia (LOPES, 2008).

Dentro desse entendimento, o currículo organizado por competência, por mais que assuma um discurso de integração, ele não expressa um potencial crítico, na medida em que, não tem por princípio questionar o modelo de sociedade no qual está inserido. Especificamente na área de ciências, a aprendizagem implica na compreensão e utilização de conhecimentos

científicos ligados às tecnologias, mas não os relaciona como um dos meios de solucionar os problemas sociais (LOPES, 2008).

Para a Biologia, destaca-se a importância de se entender a relação entre ciência, tecnologia e sociedade buscando ampliar as possibilidades de compreensão do mundo e participação efetiva nele (LOPES, 2008).

Também, aponta que os conhecimentos desta área de ensino devem subsidiar o aluno a julgar questões polêmicas que dizem respeito ao desenvolvimento e aproveitamento de recursos naturais, à intervenção do homem na natureza e ao uso indevido de tecnologias “que implicam na intensa intervenção humana no ambiente, cuja avaliação deve levar em conta a dinâmica dos ecossistemas, dos organismos, e do modo como a natureza se comporta e a vida se processa” (BRASIL, 1999, p.219).

Neste caso a tecnologia no ensino de Biologia, parece estar mais relacionada à produção científica e ao meio ambiente, uma vez que é usada como forma de investigação da vida e toda sua diversidade de manifestações, apontando como imprescindível que se recorra aos estudos da história e filosofia das ciências para que os alunos possam compreender tal complexidade de relações (LOPES, 2008).

Assim, esse discurso associado ao da interdisciplinaridade, da contextualização e da tecnologia constituiu o discurso regulativo, que como todo discurso oficial, não passou de uma carta de intenções governamental. Tornou-se um discurso que, projeta a formação de identidades pedagógicas associadas às novas formas de organização do trabalho e orienta a produção de novos conhecimentos educacionais. Constituiu-se, portanto, no discurso pedagógico dos professores do ensino médio dos anos 90 (LOPES, 2008).

Concomitantemente à publicação dos PCNEM, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED, propôs também na década de 90, entre outros programas de enfrentamento à evasão e repetência, um amplo processo de discussões entre as instituições de ensino e os profissionais da educação resultando na elaboração de propostas curriculares que se concretizaram na produção do Currículo Básico de 1990 – para o Ensino Fundamental e no Programa de Reestruturação do Ensino de 2º Grau – 1993, para o ensino Médio.

Tais propostas estavam condizentes com a realidade cultural e social da época e pautadas sob o referencial teórico brasileiro da pedagogia histórico-crí-

tica. Esse novo programa analisava as relações entre escola, trabalho e cidadania e pretendia a superação do modelo de educação excludente que vigorava até então no país (PARANÁ, 2006).

Nesta perspectiva, o ensino de 2º Grau [deveria] propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas, utilizados no processo de produção e não o mero adestramento de técnicas produtivas. Esta concepção está a exigir medidas a curto, médio e longo prazo, voltadas ao suprimento e apoio à Rede Estadual de Ensino, visando a propiciar meios para que ela cumpra suas funções e atinja plenamente seus objetivos, incluindo medidas de avaliação da atual política educacional, como também, das estratégias utilizadas para a viabilização das práticas pedagógicas (PARANÁ, 1993, p. iv).

Especificamente no que se refere ao ensino de Biologia, a Proposta de Reestruturação do Ensino de 2º Grau traz o discurso da organização do conhecimento escolar estruturado nos conceitos de: totalidade do conhecimento biológico (interdisciplinaridade); a construção histórica do conhecimento e o desenvolvimento científico-tecnológico.

A totalidade do conhecimento biológico deveria se dar pela organização dos conteúdos apresentados em blocos de conhecimento e reunidos por temas geradores. Seis grandes temas englobavam todos os campos de estudo da disciplina, como também traziam algumas noções do desenvolvimento científico e tecnológico (PARANÁ, 1993).

O encaminhamento metodológico apresentava o discurso da interdisciplinaridade e o princípio da construção histórica deste conhecimento como meio da superação da fragmentação do ensino. A interdisciplinaridade pressupunha um diálogo entre os campos heterogêneos de uma mesma ciência, caracterizando-se por intensas trocas, visando um enriquecimento mútuo.

A construção histórica do conhecimento, trazia o discurso da não neutralidade da ciência que junto com o encaminhamento metodológico interdisciplinar pretendia atender tanto, às especificidades e peculiaridades regionais garantindo a aplicação da maioria dos conteúdos, quanto às condições de trabalho do professor, possibilitando-lhe uma visão mais ampla desta disciplina (PARANÁ, 1993).

A proposta curricular é, portanto, o reflexo das críticas às políticas educacionais da época, que pretendia proporcionar ao educando uma

formação ética, intelectual e ampla, garantindo sua inserção na sociedade, tornando-o um cidadão autônomo consciente e crítico (PARANÁ, 1993).

Entretanto, entendendo que as condições políticas e culturais que permeiam o currículo no momento de sua elaboração, interferem na sua organização, observa-se que o currículo oficial mesmo tendo como discurso a superação da fragmentação do ensino e sua hibridização com os princípios da pedagogia histórico-crítica, se manteve vinculado, ao discurso da teoria tradicional e tecnicista.

Isto se deve à maneira organizacional de como os conteúdos eram apresentados e reunidos em blocos de conhecimento e ao encaminhamento metodológico, que não apresentava uma conexão entre o conjunto dos fenômenos biológicos, os conteúdos e o desenvolvimento científico-tecnológico (PARANÁ, 2008).

Neste contexto, a visão de totalidade e abertura que se queria dar ao currículo de Biologia se caracterizava pelo discurso conteudista dos conhecimentos da área. Era um discurso aparente, visto que, a mudança necessária ao ensino médio, não estaria apenas na esfera da seleção e organização (quantidade) dos conteúdos, mas também nos processos de recontextualização e apropriação deste discurso no campo pedagógico.

Por conseguinte, a falta de conexão entre o discurso da política curricular nacional, com o discurso da política curricular estadual, desestruturou a organização da proposta da década de 90. Fato que marcou a minimização do Estado quanto ao gerenciamento da educação, no período de 1995 a 2002 (PARANÁ, 2006).

Dentro deste quadro político educacional e tendo como suporte teórico as teorias críticas de currículo, a SEED, no início da gestão de 2003, decidiu por realizar uma análise do ensino público paranaense, por uma necessidade imprescindível de se retomar os rumos da Educação no Estado (PARANÁ, 2006).

A análise evidenciou a ausência de uma política pública, pois as escolas ficaram a mercê de propostas díspares, sem consistência e unidade teórica. O ensino foi pautado em programas, que em sua maioria, eram terceirizados com repasse de suas ações para outras instituições. As propostas curriculares em vigor: o Currículo Básico de 1990 – para Ensino Fundamental e o Projeto de

Reestruturação do Ensino de 2º Grau de 1993, para o Ensino Médio, foram subsumidas pelo programa educacional desenvolvido pelo governo Federal (PARANÁ, 2006).

Este processo realizado pela SEED possibilitou a leitura deste campo pedagógico na busca de uma unidade dentro da diversidade.

Portanto, para que esse discurso de unidade fosse alcançado, ficou estabelecido que o texto curricular tivesse como objetivo a formação humana, com ênfase nos sujeitos do processo e privilegiando os princípios do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia, que junto aos conteúdos escolares, fundamentariam a construção do conhecimento (PARANÁ, 2006).

O processo de elaboração, **Construção Coletiva das Diretrizes Curriculares**, iniciou em 2003, tendo, para o encaminhamento das ações a serem desenvolvidas, os seguintes pressupostos: o compromisso com a diminuição das desigualdades sociais; a articulação das propostas educacionais com o desenvolvimento econômico, social, político e cultural da sociedade; a defesa da educação básica e da escola pública, gratuita e de qualidade; a articulação de todos os níveis e modalidades de ensino e a compreensão dos profissionais da educação como sujeitos epistêmicos (PARANÁ, 2006).

Para que os pressupostos estabelecidos fossem alcançados, a SEED organizou encontros que foram orientados para que as discussões entre os pares contemplassem definições sobre: os saberes importantes para a prática pedagógica; os saberes a serem ensinados aos alunos; os conteúdos disciplinares a serem desenvolvidos pelas áreas; a visão de mundo, de homem e de escola; a concepção de Educação e sua contextualização frente à conjuntura nacional associados aos estudos da realidade socioeconômica e cultural da região; o perfil do aluno e do professor paranaense, bem como da escola e dos órgãos colegiados; as Diretrizes Curriculares Nacionais; a legislação educacional atualizada e os resultados dos estudos de demandas escolares com base no projeto político pedagógico escolar (PARANÁ, 2006).

A partir dos registros elaborados nos encontros, cuja produção estava baseada tanto nos conhecimentos empíricos dos profissionais participantes, quanto nos conhecimentos científicos correlacionados com suas vivências pedagógicas nas escolas, foram produzidos documentos escritos. Posteriormente-

te, sistematizados serviram de base para delimitar o campo de estudo e o aprofundamento teórico-metodológico necessário para se alcançar os objetivos traçados pela SEED, resultando na elaboração dos documentos preliminares às Diretrizes (PARANÁ, 2006).

Para que este documento preliminar tivesse clareza, foi necessária uma adequação teórica que possibilitasse que os discursos híbridos, provenientes dos mais diversos contextos escolares, tivessem uma unidade.

A SEED com seu discurso curricular já estabelecido sob as bases das teorias críticas de currículo, e buscando metodologias que priorizassem diferentes formas de avaliar e ensinar optou por uma **organização curricular disciplinar**, considerando a concepção de conhecimento em todas as suas dimensões: científica, filosófica e artística, que, ao serem abordados de maneira contextualizada, histórica e crítica, são a base para a seleção dos saberes das disciplinas escolares (PARANÁ, 2008).

O texto curricular apresenta as disciplinas escolares como indispensáveis ao processo de socialização e sistematização do conhecimento, mas não as restringe aos seus limites disciplinares.

A esta estrutura curricular, organizada disciplinarmente, vê na interdisciplinaridade uma condição necessária para a compreensão da totalidade. A interdisciplinaridade, portanto está relacionada à contextualização sócio-histórica na medida em que, age como princípio articulador e integrador dos limites cognitivos (PARANÁ, 2008).

Nesta perspectiva, as Diretrizes Curriculares Estaduais foram escritas sob o discurso de propiciar ao campo curricular pedagógico a socialização do conhecimento científico, contribuindo para que os sujeitos da educação, ao estabelecer uma crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade, construíssem sua identidade.

Portanto, pensar a integração curricular pelos saberes disciplinares, como apresenta as DCE, pressupõe modificar maneiras de ver o mundo, construir novos saberes, ideias e objetivos.

Especificamente no campo pedagógico, essa forma de pensar, implica em recontextualizar identidades, os campos de luta, de disputa e de poder, ao ponto de se construir, novos contextos, novas ressignificações, novas práticas e novos sujeitos.

Na busca de estabelecer como as Diretrizes Curriculares Estaduais, ao serem recontextualizadas pelos professores entrevistados, constituíram-se no discurso pedagógico, é que passo a analisar este documento destacando identidades e saberes que ela produziu.

3.2.2 As Diretrizes Curriculares Estaduais de Biologia

As Diretrizes Curriculares de Biologia tem sua estrutura estabelecida nos pressupostos: *fenômeno vida como objeto de estudo da disciplina; construção histórica do conhecimento; organização disciplinar contextualizada numa perspectiva interdisciplinar* que hibridizados à lógica do currículo disciplinar crítico, recontextualiza muitas ideias sobre a dimensão dos fenômenos biológicos, procurando explicar como, ao longo da história da ciência, estes conceitos constituíram o campo disciplinar da Biologia.

O documento curricular apresenta o **fenômeno Vida** como sendo seu objeto de estudo que, ao incorporar novos conceitos advindos dos avanços científicos, vem passando por várias interpretações ao longo do tempo. Assim, busca-se a compreensão deste fenômeno em sua complexidade (PARANÁ, 2008).

De acordo com o documento, compreender o *fenômeno Vida* e sua complexidade de relações significa: “analisar uma ciência em transformação, cujo caráter provisório permite a reavaliação dos seus resultados e possibilita repensar, mudar conceitos e teorias elaborados em cada momento histórico, social, político, econômico e cultural” (PARANÁ, 2008, p.61).

Este encaminhamento recontextualiza o discurso sobre o conceito *fenômeno Vida* e encerra a ideia de que, os conteúdos a serem ensinados, bem como, os conceitos e teorias que os constituem apresentam como ponto de partida a apropriação histórica da realidade material e socialmente construída.

Desse modo, as DCE ao manter a centralidade da construção do conhecimento científico sob a perspectiva sócio-histórica, procura reorganizar o

discurso dos PCNEM e do Projeto de Reestruturação do Ensino de 2º Grau. Pois, amplia a visão do conceito *fenômeno Vida* e aproxima a construção dos conhecimentos científicos para os fatos da vida cotidiana, no sentido de superar a concepção linear da ciência. Esta organização, portanto, confere ao discurso curricular oficial, maior legitimidade.

A busca por compreender os fenômenos naturais, levou o ser humano a propor concepções de Vida, de mundo e de Ciência, sob a perspectiva da **construção histórica do conhecimento**. As DCE de Biologia apontam que este pensamento está intrinsecamente ligado à história da própria humanidade, no sentido em que, trata a Ciência como atividade histórica, como campo constituído por um corpo de conhecimentos que mudam no tempo em função desta busca constante por uma explicação da complexa ordem da natureza (KNELLER, 1980).

Este discurso é claramente assumido, quando o documento afirma que:

A incursão pela história e filosofia da ciência permite identificar a concepção de ciência presente nas relações sociais de cada momento histórico, bem como as interferências que tal concepção sofre e provoca no processo de construção de conceitos sobre o fenômeno Vida, reafirmando o como objeto de estudo da Biologia (PARANÁ, 2008, p.50).

Assim, os conhecimentos desenvolvidos pela disciplina de Biologia não resultam na apreensão do sentido por entender simplesmente os fenômenos naturais em si, mas dos modelos teóricos elaborados pelo ser humano, seus paradigmas teóricos, que evidenciam o esforço de entender, explicar e manipular os recursos naturais (PARANÁ, 2008).

Nesse processo a organização do conhecimento nas DCE está pautada nos princípios da teoria bachelardiana de obstáculo epistemológico, a qual considera que ninguém parte do zero para ampliar seu conhecimento. “O conhecimento do real [...] nunca é imediato e pleno. No fundo o ato de conhecer dá-se contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização” (BACHELARD, 1996, p.17). Desse modo “[...] o conhecimento é sempre um processo inacabado” (PARANÁ, 2008, p.50).

Prevalece no texto, o movimento da construção histórica do conhecimento científico para estabelecer e justificar os conhecimentos [conteúdos] relevantes para a disciplina biologia. O documento utiliza o princípio da recontextualização dos processos históricos, objetivando revelar ao aluno a realidade concreta de forma crítica, proporcionando a ele a possibilidade de intervenção ativa nos processos de transformação social.

Ao associar o conceito *Fenômeno Vida* e a concepção de *construção histórica do conhecimento* às modificações nas estruturas sociais, políticas e econômicas da sociedade, as Diretrizes apresentam como sendo impossível separar a construção e o desenvolvimento dos fatos científicos da construção sócio-histórica e cultural. Considerando que:

Em outros termos, se a incorporação da ciência aos meios de produção promoveu intensificações nos avanços da sociedade, não se pode considerar que a ciência somente acumula teorias, fatos, noções científicas aceitas na prática do cientista, mas cria modelos paradigmáticos que nascem da utilidade da ciência em respostas às necessidades da sociedade (PARANÁ, 2008, p.50).

Nesta perspectiva o documento curricular mostra como ambos os campos, em meio à lógica social e aos conflitos acerca de seus fundamentos epistemológicos, constituíram os modelos/paradigmas teóricos de representações sociais elaborados pelo ser humano para melhor compreender sua realidade.

Estas representações sociais por sua vez relacionam os movimentos de aceitação/ruptura dos paradigmas científicos com a dimensão histórica da disciplina de Biologia, determinando de acordo com o documento curricular, os quatro **marcos históricos conceituais**, que são: (1) Pensamento biológico descritivo; (2) Pensamento biológico mecanicista; (3) Pensamento biológico evolutivo e o (4) Pensamento biológico da manipulação genética (PARANÁ, 2008).

Não há no documento um conceito para *marcos conceituais*, mas eles podem ser entendidos, como **modelos interpretativos** construídos pelo movimento da Ciência acerca da concepção do *fenômeno Vida*.

Portanto, ao tomar a Ciência como construção histórica, as DCE apontam como fundamentação teórico–metodológica uma abordagem crítica da construção do conhecimento científico apoiada nas *rupturas [revoluções]*

*científicas*¹² ocorridas na construção do conceito do *fenômeno Vida* e conseqüentemente do pensamento biológico (PARANÁ, 2008).

Nesse sentido, as DCE apresentam um discurso que hibridiza a construção histórica do pensamento científico, cíclico e contínuo, com a teoria khuniana de paradigma. Na teoria khuniana o desenvolvimento científico progride através de uma seqüência de períodos de ciência normal¹³, nos quais a comunidade científica adere a um paradigma, alternados por períodos de revolução científica, marcada pelas crises¹⁴ no paradigma dominante, culminando com sua ruptura e a instalação de um novo paradigma.

As DCE estabelecem, portanto, um discurso que vai de encontro com a proposta apresentada, uma vez que, ao considerar que o conhecimento é construído num movimento histórico que agrega os conhecimentos anteriores, a concepção de paradigma neste caso encontra-se desconexa, pois na concepção khuniana os conhecimentos anteriores [antigo paradigma] são substituídos pelo novo paradigma, fazendo com que se perca a característica da construção histórica cumulativa do conhecimento científico. A teoria khuniana desconsidera a circularidade da construção do pensamento científico.

Portanto, a meu ver é inadequado considerar a construção dos **marcos históricos conceituas** do fenômeno Vida, a partir de rupturas paradigmáticas, mas sim, penso que seria mais adequado para o caso admitirmos a ideia de circularidade da Ciência de Ludwik Fleck¹⁵.

No entendimento de Fleck, é impossível separar a construção e o desenvolvimento dos fatos científicos da construção sócio-histórica cultural e

¹² [...] consideramos revoluções científicas aqueles episódios de desenvolvimento não-cumulativo, nos quais um paradigma mais antigo é total ou parcialmente substituído por um novo, incompatível com o anterior (KHUN, 2007, p.125).

¹³ A ciência normal consiste na atualização dessa promessa [de sucesso do novo paradigma], que se obtém ampliando-se o conhecimento daqueles fatos que o paradigma apresenta como particularidades relevantes, aumentando-se a correlação entre esses fatos e as predições do paradigma e articulando-se ainda mais o próprio paradigma [caracteriza-se pela adesão da comunidade científica a um paradigma] (KHUN, 2007, p.44).

¹⁴ A emergência de novas teorias é geralmente precedida por um período de insegurança profissional pronunciada, pois exige a destruição em larga escala de paradigmas e grandes alterações nos problemas e técnicas da ciência normal. Como seria de esperar, essa insegurança é gerada pelo fracasso constante dos quebra-cabeças da ciência normal em produzir os resultados esperados. O fracasso das regras é o prelúdio para uma busca de novas regras [instaura-se uma crise na busca de novas soluções] (KHUN, 2007, p.95).

¹⁵ FLECK, L. **La Génesis y el Desarrollo de um Hecho Científico**. Madrid: Alianza Editorial, 1986.

dos interesses da sociedade de cada época. “Social, porque excede a cognição individual e inclui as generalizações dos indivíduos. Histórica, porque tem um desenvolvimento no tempo, não por causa do tempo num contexto positivista” (BERTONI, 2007, p.20) e cultural porque ultrapassa a divisão de classes estabelecendo-se nas relações entre os sujeitos que a ‘carregam’ e o mundo simbólico do conhecimento. Esses elementos simbólicos não existem fora dos sujeitos, a cultura está dentro deles. (WILLIAMS, 1979).

Sob esta perspectiva histórica do conhecimento, Fleck (1986) afirma que:

Qualquer teoria do conhecimento que não tenha em conta, como princípio geral e concreto, esta condicionalidade sociológica de todo o conhecimento é uma trivialidade. Porém há quem considere a condicionalidade social como um mal necessário, a que a tome como uma insuficiência humana desgraçadamente existente e a que é um dever combater, desconhece que, sem a condicionalidade social, não é possível ninguém conhecer em absoluto, logo que a palavra ‘conhecer’ só tem significado em relação com um coletivo de pensamento (*apud* BERTONI, 2007, p.19).

Neste sentido, percebe que este estilo de pensamento permite saber de que forma o conhecimento científico se instaurou, se estabeleceu e se transformou. Para Fleck, conhecer a gênese do desenvolvimento de um fato científico significa olhar o passado deste fato procurando entender como é que foi construído o pensamento sobre ele (BERTONI, 2007).

Assim, entendo que a epistemologia de Fleck é mais adequada à compreensão da construção dos **marcos históricos conceituais** do Fenômeno Vida da proposta das DCE de Biologia, pois através do conceito de estilo do pensamento científico¹⁶ entende-se como “um campo de pensamento cria um estilo peculiar para cada época com a utilização de uma linguagem própria” (PFUETZENREITER, 2003, p.117).

Neste contexto, e continuando a análise da proposta das DCE de Biologia, observo que se adota os *marcos conceituais* do pensamento biológico que predominaram historicamente a forma de interpretar e compreender o *fenômeno Vida*, representando como já dito, os momentos de crise/ruptura dos

¹⁶ Fleck admitiu que o conhecimento fosse construção social por excelência e determinado por um estilo de pensamento, ou seja, por um conjunto de elementos que constituem um corpo de conhecimento, linguagem específica, conceitos, práticas, entre outros. A dependência de qualquer fato científico ao estilo de pensamento é evidente (FLECK, 1986 *apud* BERTONI, 2007, p.19).

paradigmas, como critério para a escolha dos - *conteúdos estruturantes* e dos encaminhamentos metodológicos das DCE.

De acordo com as DCE, o conceito de **conteúdo estruturante** foi determinado a partir da necessidade de se estabelecer uma relação entre a construção histórica do conhecimento e os saberes disciplinares construídos nesta relação histórica.

Assim, os *conteúdos estruturantes* são entendidos como “os saberes, conhecimentos de grande amplitude que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados basilares e fundamentais para as abordagens pedagógicas dos conteúdos específicos e conseqüentemente à compreensão de seu objeto de estudo e ensino” (PARANÁ, 2008, p.55).

Nas DCE, como são apresentados quatro modelos interpretativos do *fenômeno Vida*, cada um deles deu origem a um *conteúdo estruturante*, fato que permite, de acordo com o documento, enxergar os conceitos do fenômeno vida nos distintos momentos da história. Os conteúdos estruturantes foram assim definidos:

1. Organização dos Seres Vivos (pensamento biológico descritivo);
2. Mecanismos Biológicos (pensamento biológico mecanicista);
3. Biodiversidade (pensamento biológico evolutivo) e
4. Manipulação Genética (pensamento biológico da manipulação genética)

As DCE orientam que estes conteúdos sejam “abordados de forma integrada, com ênfase nos aspectos essenciais do objeto de estudo da disciplina, relacionados a conceitos oriundos das diversas ciências de referência da biologia. Tais relações deverão ser desenvolvidas ao longo do ensino médio, num aprofundamento conceitual e reflexivo, com vistas a dotar o aluno das significações dos conteúdos em sua formação neste nível de ensino” (PARANÁ, 2008, p.56).

Para expressar o enfoque interdisciplinar as DCE apresentam, a partir dos conteúdos estruturantes, uma **organização disciplinar contextualizada, numa perspectiva interdisciplinar**, num movimento teórico em que, todos os *conteúdos estruturantes* são desenvolvidos numa visão relacional, ou seja, prevê a superação da fragmentação hierarquizada do conhecimento através da

integração dos saberes escolares com os saberes do cotidiano dos alunos (PARANÁ, 2006).

As DCE de Biologia propõem uma metodologia que propicie a este campo de ensino a superação da característica conteudista, memorística e comportamentalista, a partir do momento que procura articular os conhecimentos da cultura científica e socialmente valorizada, com o contexto histórico-social e os interesses políticos dominantes do período em que estes conhecimentos foram instituídos.

O ensino médio, portanto é projetado sob o discurso de uma metodologia mais significativa e contextualizadora, que busca a formação de um perfil de professor condizente com as características desta sociedade transformadora, contribuindo assim, para formar sujeitos críticos, reflexivos, analíticos e atuantes de modo a superar a ideologia neoliberal que vem se tornando hegemônica em nosso mundo contemporâneo. Portanto, no texto das DCE:

Professor e aluno comportam-se como sujeitos sócio-históricos situados numa classe social. Ao professor compete direcionar o processo pedagógico, interferir e criar condições necessárias à apropriação do conhecimento pelo aluno como especificidade de seu papel social na relação pedagógica (PARANÁ, 2008, p.54).

O currículo assim organizado explicita que o conhecimento escolar é fruto de uma seleção cultural, sendo, portanto, este conhecimento representativo desta cultura e organizado para fins de ensino [as disciplinas] que conseqüentemente será visto como extensão científica dos saberes de referência (MACEDO; LOPES, 2002).

Apresenta ao longo da sua fundamentação *teórico-metodológica* aspectos essenciais para o desenvolvimento do ensino de biologia, relacionados à história e filosofia da ciência, à valorização do conhecimento prévio do aluno e a realização de atividades experimentais (PARANÁ, 2008).

Por sua vez as atividades experimentais, são utilizadas como recurso de ensino para a constituição de uma visão crítica dos conhecimentos da Biologia, sem a preocupação com a busca de resultados únicos e que tenham como finalidade, a construção racional do conhecimento científico em sala de aula,

por processos de investigação da realidade, sem dissociar as implicações deste conhecimento para o ser humano (PARANÁ, 2008).

As DCE, nos encaminhamentos metodológicos retomam, a questão do *fenômeno Vida* e dos *conteúdos estruturantes* como ponto de partida para a seleção dos conteúdos básicos, que farão parte da proposta pedagógica curricular da escola.

O documento curricular apresenta os *conteúdos estruturantes* dialeticamente, permitindo que haja entre eles uma articulação entre a teoria e a prática – práxis. Aponta como estratégia pedagógica a utilização da metodologia proposta por Saviani (2005) e Gasparin (2002), cujo processo pedagógico apóia-se: na *prática social* como ponto de partida *para a* valorização e incorporação das culturas e dos saberes trazidos pelos alunos; na problematização da realidade e na construção do conhecimento a partir de resultados obtidos pelas relações de análise desta problematização (PARANÁ, 2008). Ratificando esta análise, o texto das DCE de Biologia traz a seguinte afirmação:

Embora os conteúdos estruturantes tenham sido identificados como concepções paradigmáticas do conhecimento biológico localizadas no tempo histórico, eles são interdependentes, pois se considera neste caso, o esforço empreendido para ampliar os modelos teóricos interpretativos de fatos e fenômenos naturais estudados pela Biologia. Essa concepção metodológica permite que um mesmo conteúdo específico seja estudado em cada um dos conteúdos estruturantes, considerando-se a abordagem histórica que determinou a constituição daquele conteúdo estruturante e o seu propósito (PARANÁ, 2008, p.63).

Portanto, os pressupostos metodológicos têm o objetivo de auxiliar o professor a trabalhar com o aluno, na compreensão da determinação dos *marcos conceituais*, os quais estabelecem, sob a perspectiva histórico-dialética, o entendimento da construção do conceito *fenômeno Vida*, como também o entendimento da diversidade biológica.

As estratégias metodológicas são apresentadas junto aos conteúdos estruturantes, que são trazidos novamente para a metodologia com o intuito de didatizar a relação interdisciplinar existente entre eles. No entanto, esta apresentação fragmentada das estratégias em meio aos conteúdos estruturantes, pulverizou as idéias, de modo que, o conjunto pretendido perdeu-se no texto.

Para a compreensão desta afirmação, trago um exemplo da metodologia apresentada no conteúdo estruturante, Organização dos Seres Vivos, um dos quatro conteúdos desta Diretriz:

O trabalho pedagógico neste conteúdo estruturante deve ser permeado por uma concepção metodológica que permita abordar a classificação dos seres vivos como uma das tentativas de conhecer e compreender a diversidade biológica considerando, inclusive, a história biológica da VIDA. Desse modo, fica evidente a impossibilidade de discutir a classificação sem considerar as contribuições dos estudos filogenéticos (PARANÁ, 2008, p.64).

Observa-se claramente, neste trecho, que não se utiliza elementos da prática do professor como exemplo de estratégias para desenvolver este conteúdo, apenas destaca a importância de se fazer a inter-relação entre conhecimentos.

Em meio a este contexto e com base nesta análise, percebe-se que o texto caminha para um processo de hibridização de discursos, ou seja, nesse processo de hibridização são recontextualizadas as próprias idéias de valorização do conhecimento empírico e do conhecimento científico que são incorporadas à concepção de contextualização.

Enquanto as idéias de conhecimento científico e conhecimento empírico, de maneiras distintas, visam valorizar as experiências dos alunos pela relação dialética entre conteúdo de ensino e concepção de mundo; entre a compreensão da realidade e a intervenção nesta realidade. A concepção de contexto nas DCE é determinada pelo movimento da construção histórica da Ciência, acerca da concepção do *fenômeno Vida*.

Nesse caso, esta hibridização mostra os vários sentidos que estes conceitos podem assumir ao longo do documento curricular oficial – DCE.

Desse modo, a hibridização entre os princípios da *organização curricular disciplinar*, a valorização da construção histórica do conhecimento, a valorização das experiências dos alunos, a resolução de problemas pelo método da prática social e a interdisciplinaridade relacionada com a constituição do campo educacional biológico, constitui um *discurso regulativo* capaz de projetar identidades pedagógicas associadas às novas formas de organização [recontextualização] do contexto escolar.

É neste espaço de significação e ressignificação, por hibridização de discursos, que é dado ao documento curricular oficial pelo sujeito no campo pedagógico que busco, determinar que efeitos de sentido o discurso oficial curricular produziu nos professores de Biologia da rede Estadual de Ensino.

4. AS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS E OS SENTIDOS PRODUZIDOS EM PROFESSORES DE BIOLOGIA

Na busca de compreender como ocorreu a recontextualização das DCE de Biologia no campo curricular pedagógico, prossigo analisando o discurso dos professores acerca de sua leitura sobre as Diretrizes Curriculares de Biologia, procurando os *efeitos de sentido* que o documento oficial produziu neles.

Estou considerando que os processos de recontextualização ocorrem quando os documentos curriculares oficiais, no caso as Diretrizes, circulam entre a equipe pedagógica das Secretarias de Estado, das escolas e entre os professores. E também que é possível desvelar, pelos processos de recontextualização, como o documento curricular se institui como meio de controle simbólico das ações no contexto escolar.

Portanto, procurarei analisar a partir dos sentidos construídos as relações de adesão e de resistência entre o discurso curricular oficial e o discurso curricular pedagógico. Ou seja, é a partir destas relações que procurarei entender em que medida o documento curricular oficial foi recontextualizado pelos professores constituindo-se em discurso pedagógico.

4.1 OS SENTIDOS MANIFESTADOS PELOS PROFESSORES

Sabemos que o lugar de onde fala o sujeito é que determina as relações de força no discurso, enquanto as relações de sentido pressupõem que não há discurso que não se relacione com outros. É, portanto, um jogo de palavras que se submetem à memória discursiva do sujeito no momento da produção do discurso, o que significa dizer que, as diferentes posições assumidas pelos sujeitos ao proferir um enunciado discursivo, resulta de sua inscrição em diferentes sentidos (ORLANDI, 2005a).

Assim, tendo em conta os aportes da *Análise do Discurso Francesa* iniciada Michel Pêcheux, o *princípio de recontextualização de Bernstein* e a categoria hibridismo de García Canclini, a análise das entrevistas foi realizada a partir de sequências verbais (excertos), articulando os dizeres às suas condições de produção.

A seleção das seqüências verbais ocorreu, após repetidas leituras de cada entrevista, tomando como critério aquilo que foi mais marcante e representativo do que se buscava em relação à interpretação do texto curricular pelo professor. Assim, se tomou o que predominou nas falas de pelo menos três entrevistados.

Diante da diversidade de posições, os sentidos evidenciados foram: participação; inadequação; necessidade; contribuição e resistência, que serão apresentados e discutidos a seguir.

a) Sentido de participação

Tomando por base a questão proposta pela SEED, de construção coletiva do documento curricular, percebo que esta intenção foi inscrita no sujeito professor. Os excertos selecionados apontam nesta direção:

P1: Foi pela primeira vez que os professores foram ouvidos, desde que eu dou aula no Paraná, pelo menos, claro que não é um documento que a gente possa dizer que está 100% bom, mas houve pelo menos uma tentativa de ouvir os professores, acho que isto foi válido, esta idéia foi bastante válida, claro que é um processo que vai amadurecer ainda muito.

P6: Eu dentro da idéia da nossa participação coletiva, eu acho um pouco vago dizer isto, tudo bem, eu acredito que nós demos a nossa contribuição nos encontros pedagógicos anteriores, nos Grupos de Estudo em que nós produzimos materiais, eu acredito que neste sentido que “eles digam” que a gente colaborou, mas eu não me sinto com uma colaboração efetiva na construção disso...mas eu não me sinto parte desta construção, talvez parcialmente.

Os fragmentos acima apontam certa valorização do documento como expressão da construção coletiva, ainda que **P1** destaque que o documento não está perfeito, necessitando amadurecimento, ou quando diz “*houve pelo menos uma tentativa*”, como se quisesse dizer que ele não expressa totalmente

a visão dos docentes, mas tentou-se valorizar o conhecimento do professor. Já **P6** aponta que ocorreu algum tipo de contribuição dos professores, mas não vê a expressão dessa coletividade.

Para **P1** existe uma expectativa de continuidade desta participação, vendo o documento como um processo contínuo que ainda necessita amadurecer muito, talvez esta posição se deva pela não participação no curso DEB-Itinerante, fato que o deixa inseguro em relação à proposta do documento.

Há outros professores que expressam uma visão participativa mais efetiva:

P2: Sim com certeza eu participei deste processo, é uma coisa muito forte. Eu me enxergo no documento, lendo, analisando, eu me enxergo perfeitamente, dentro do meu trabalho.

P3: Eu acredito que aquilo que nós produzimos nas reuniões tenha gerado este documento...

P4: Eu achei muito interessante discutir ali, estar com o pessoal da área, muitos deles falavam: ah, isso aí é só para enganar os professores... este documento já está pronto...mas eu vi que depois no final saiu um documento que tinha coisas que os professores falaram..achei que foi mesmo uma construção do grupo de professores do Estado.

P5: Sim. Porque de certa forma, não sei se diretamente, mas indiretamente nós participamos. Inclusive a gente olha alguns trechos e fala: Nossa! Esse trecho aqui parece que foi a gente que escreveu!

As falas destes professores demonstram mais otimismo na visualização dessa coletividade, mas enquanto **P2** se enxerga no documento, reforçando com a expressão “*eu me enxergo perfeitamente*”, os outros três não são tão enfáticos, ao afirmarem: “*eu acredito que aquilo ... tenha gerado...*”, “*tinha coisas que os professores falaram...*”, “*...Esse trecho aqui parece que foi a gente que escreveu!*”. O uso de algumas expressões (grifadas) aponta uma conotação de ressalva, é como se houvesse um implícito de que nós participamos, mas não são tão evidentes os frutos de nossos pensamentos.

No entanto, julgo que aparece nessas falas o discurso do reconhecimento da valorização do conhecimento produzido pelos docentes.

As interpretações diferenciadas desses professores em relação ao sentido de construção coletiva das DCE, também podem ser vistas como um indício de diferenças nas representações sobre a natureza da mesma. Eles não falam da mesma posição e seus imaginários que os constituem enquanto sujeitos não são os mesmos. Esta posição a qual me refiro não é o lugar físico de desenvolvimento de suas vidas profissionais, se assim fosse, suas interpretações provavelmente seriam mais próximas, pois todos são professores de Biologia da Rede Estadual de Ensino.

Neste caso chamo a atenção para situações vividas, valores de suas histórias pessoais que estão em jogo em suas respostas. Todos os professores entrevistados, teoricamente, tiveram a mesma oportunidade de participação na “construção do documento”, mas suas respostas não evidenciam esta participação.

Em apenas um caso, o de **P2** que utiliza as expressões “*com certeza*”, “*é uma coisa muito forte*”, “*eu me enxergo perfeitamente*” é observado a visualização de uma participação efetiva na construção coletiva das DCE. No entanto, não se sabe como nem porque, o professor chegou a esta afirmação, talvez essa se deva ao modo como ocorreu a sua participação nas reuniões durante o processo de elaboração das DCE, pois **P2** não participou do curso DEB-Itinerante.

Os outros professores valorizam o processo participativo nesta construção, no entanto **P1** e **P6** tratam a participação como uma “ideia”, já os demais se referem a ela como algo concreto, citando ações que possibilitaram a construção coletiva do documento. Expressam as experiências vivenciadas nesse processo como as reuniões, as discussões. Esta representação de concretização ocorre na fala de **P4** associando o coletivo ao “*grupo de professores do Estado*”. São expressões que evidenciam não apenas a participação do entrevistado que resultou no texto curricular, mas sim a participação de um grupo maior ao qual este professor pertence há algum tempo.

O sentido de participação é importante, pois busco o processo de ressignificação do documento pelo professor, então se ele se considera membro elaborador das diretrizes, provavelmente sua leitura será mais próxima

àquilo que está no texto, como conseqüência promoverá menos deslizamentos de sentido. O que pode influenciar no processo de recontextualização do discurso oficial no campo pedagógico.

Isto é mais perceptível nas posições assumidas por **P4 e P6**, pois eles participaram do curso DEB-Itinerante, fato que lhes aproxima mais do discurso oficial e, portanto, proporciona aos professores mais autonomia e segurança no processo de recontextualização.

b) Sentido de inadequação

Mesmo que o professor tenha uma posição de sujeito participante da construção das DCE, observa-se certos posicionamentos discordantes quanto a alguns aspectos deste documento, especialmente quanto aos conteúdos e às questões metodológicas.

Aponto esta posição nos excertos selecionados, nos quais aparecem também partes em que os entrevistados comentam fatores positivos do documento:

P2: A parte histórica ficou muito longa...sabe, isto eu acho que poderia ser bem menor no documento.. Este é que eu acho que foi um ponto negativo. O que eu percebo de positivo são as citações de autores recentes de 2002, 2003, tem vários autores onde tem o pensamento e se coloca o pensamento do autor, e daí isto é o hoje...a parte metodológica é o que a gente sempre sabe, eu acho que isto mudou muito pouco, e os conteúdos estruturantes eu gostei.

Aparece neste trecho a menção a quatro aspectos das diretrizes, dois considerados positivos, a atualidade das referências teóricas e os conteúdos estruturantes. Uma negativa, “*a parte histórica*” (muito extensa) e uma indiferente, “*a parte metodológica*” (não mudou). Apesar dessa visão a princípio positiva, em outro momento o mesmo entrevistado a relativiza dizendo:

P2: Excelente (os conteúdos estruturantes), mas depende muito da tua visão de professor para achar bom...é aquilo que eu acabei de falar para você, que cada professor tem uma visão de sua aula.

Também faz uma relativização semelhante quando se refere à integração dos conteúdos:

P2: Esta idéia de integração, está na diretriz mas não de uma forma clara... está, mas, está porque eu leio e vejo....mas não está assim...claroo professor deve se apropriar.de um certo conhecimento e se ele não tiver...fica difícil...mas tem alguns aspectos que a diretriz fala dessa interação, e isto está visível, mas aquilo que eu falei para você...a forma de como o professor deve transmitir o conhecimento, a forma de como o professor deve ser o mediador dos alunos....isso ainda se o professor não tem esta visão em leque, fica difícil. Este é um aspecto metodológico. Este aspecto ainda não está claro!

A ponderação entre o positivo, o negativo e as condições para implementação do documento também aparece no entrevistado abaixo:

P3: É bem mais crítica,... eu acho que o papel é o ideal, a redação 'dele' é o ideal que a gente busca, a gente procura aplicar o que está escrito nele, mas a realidade em sala, especialmente em escolas como esta, que é uma escola um pouco mais afastada não é uma escola central, eu não diria periferia, mas ela é mais afastada, a realidade é outra a situação do aluno é outra.

Os conteúdos estruturantes foram citados por **P2** (vide acima), **P3** e **P6**, como segue abaixo:

P3: Sempre aplico os conteúdos estruturantes e depois os específicos, mas eu lhe disse isso a pouco, o que eu conseguia passar a alguns anos atrás era muito maior, a quantidade de conteúdo em relação ao que dou hoje,... houve redução do número de aulas...sim houve...eu lembro que eu trabalhava três aulas por semana agora só são duas..... Eles (os conteúdos) não mudaram,...não é que não mudaram, a quantidade de informação de conteúdos continua, só mudou talvez a forma, a maneira, a organização deles.

P6: Eu alteraria o nome de alguns Conteúdos Estruturantes (CE), embora eu não tenha ainda outra proposta, o nome dos CE às vezes limita em alguns assuntos. Eu acho que falta fragmentar [subdividi-los] um pouco o CE, [por exemplo], o CE Implicações dos Avanços Biológicos no Fenômeno Vida em dois e ou três CE menores, e também incluir um CE que seria no caso na 'Questão da Conscientização Ambiental', a questão do lixo, da emissão de O₂, coisas desse tipo, bem específico, então passaria de 4 CE que se tem hoje para uns 6 ou 7 CE. Os nomes dos CE [devem ser] mais específicos ao que se quer trabalhar.

Observa-se que na primeira fala, **P2** faz um paralelo entre o que percebeu de positivo e de negativo, inclusive aponta que a proposição metodológica não sofreu mudança. Julga que a parte histórica está muito

extensa, o que implica na não utilização daquele conhecimento pelos leitores. Esse comentário de **P2**, a meu ver, remete à não valorização da abordagem histórica, que é o pilar do documento. Como apontado no referencial teórico sobre as Diretrizes Curriculares, os marcos históricos conceituais da biologia foram os definidores da seleção dos conteúdos estruturantes. Assim, o entrevistado se contradiz, pois julga desnecessária esta fundamentação, ao mesmo tempo em que, diz ter gostado dos conteúdos estruturantes. Isto significa que ele não se apropriou dos fundamentos da nova proposta, mas quer mostrar ao entrevistador que a entendeu.

Em outro trecho o mesmo professor destaca os aspectos obscuros do documento, a integração dos conteúdos. E para que isso se efetive, o entrevistado aponta o preparo do docente. Há também algumas contradições nesta fala, no primeiro excerto diz *“a parte metodológica é o que a gente sempre sabe”*, no entanto, no excerto seguinte o professor afirma que a forma de transmitir o conhecimento, que é um aspecto metodológico das diretrizes, não está clara e que isso depende da formação do professor. Bem como, ao mesmo tempo em que afirma que os conteúdos estruturantes são excelentes, mas que este julgamento [entendimento] depende de cada professor.

Vejo nos trechos selecionados que este entrevistado associa o hibridismo cultural em sua fala. Lembrando que este conceito se refere aos processos socioculturais nos quais as práticas se combinam gerando novas estruturas e novas práticas. Já que afirma depender do “sujeito professor” a forma de transmitir o conhecimento, de fazer a mediação, de integrar os conteúdos, ou ainda mais explicitamente quando diz *“depende muito da tua visão de professor para achar bom (...) cada professor tem uma visão de sua aula”*, está apontando que o currículo sofrerá um processo de hibridização, pois sofrerá transformações a partir da cultura docente.

Outro fator que observo é que **P2** ao atentar para *“um certo conhecimento”* que os professores [os outros] devem ter para compreender o que está posto nas DCE, evidencia-o numa condição superior [em relação aos outros professores], como alguém capaz de entender e efetivar o discurso oficial, mais próximo daquilo que a Secretaria de Educação espera. O que deve estar vinculado a sua formação e ao tempo de serviço no Estado, 28 anos.

A fala de **P3**, também aponta o paradoxo entre o oficial e o real, entre aquilo que o documento propõe e a realidade da sala de aula e destaca ainda a não aplicabilidade da proposta curricular em escolas não centrais. Percebe-se nitidamente a relação entre as condições físicas da escola e o discurso das DCE. Quando diz: “*o papel é o ideal...mas a realidade em sala...é outra*”. Tais condições, apontadas pelo professor, de certa forma estão relacionadas a uma elitização do conhecimento presente nas diretrizes, indicando que não se tem a possibilidade de recontextualização do documento para todo contexto escolar. Este professor coloca em xeque a contextualização pretendida pelas DCE, pois seu discurso aponta que o documento curricular não condiz com a realidade vivida na escola.

No entanto, no excerto seguinte diz aplicar os conteúdos propostos e mais ainda, diz que eles não se alteraram. Afirma que as mudanças foram no número de aulas semanais, a qual afetou a quantidade de conhecimento a ser transmitido e a forma de organização desses conteúdos. Aspectos que o professor não tem certeza, pois usa a expressão “*talvez*”.

Esta fala é interessante, pois destaca que os modelos interpretativos (descritivo, mecanicista, evolutivo e molecular) propostos no documento a partir dos marcos históricos da biologia não foram apropriados por este professor. Talvez por ele não ter participado do DEB-Itinerante, ou pelo fato do texto oficial não deixar isso claro, ou ainda porque a interpretação efetuada pelo entrevistado foi de que somente a organização dos conteúdos está diferente, rompeu com o modelo proposto no livro didático (1^a. série: citologia; 2^a. série: seres vivos; 3^a. série: genética e evolução), mas os conteúdos são os mesmos, incluindo que se deva dar uma visão histórica a eles. Fato que demandaria mais tempo, por isso a necessidade de mais aulas.

A fala de **P6**, o único desses três entrevistados que fez o DEB- Itinerante oferecido pela SEED, mostra uma inadequação quanto aos conteúdos estruturantes, sua dimensão teórica e a interdisciplinaridade sugerida, uma vez que esse professor afirma que se deveria adequar os nomes dos conteúdos aos assuntos que se desenvolvem a partir deles. Destaca que a temática compreendida em determinados conteúdos é muito extensa e ampla, dificultando a delimitação dos conteúdos específicos a serem desenvolvidos.

Ao apontar esta limitação relacionada aos conteúdos estruturantes, está indicando dois aspectos: primeiro, que a necessidade de especificação deles demonstra a não compreensão de suas definições a partir dos marcos teóricos da biologia, ou o entrevistado entende outros marcos como definidores. Secundariamente que por sugerir, inclusive, a inserção de temas que não vêm contemplados, como o caso das questões ambientais, ele não está conseguindo articular, em nenhum dos modelos interpretativos sugeridos para o estudo do “fenômeno vida”, os problemas no ambiente.

Assim, vejo nestes discursos um indicativo do que chamo de inadequação das diretrizes, no que se refere aos aspectos metodológicos, aos conteúdos, pois estão vinculados a certa dependência da visão do professor (como afirma **P2**) ou da realidade da escola (segundo **P3**), ou ainda segundo **P6** necessitam de uma reformulação. Também, há que se considerar que o sentido de inadequação pode levar o docente à sua recontextualização, pois ao valorizar determinados aspectos do texto oficial e ao associá-los a outros advindos de outros textos, está relocando, hibridizando os discursos curriculares e adequando-o à sua prática.

c) Sentido de necessidade

Lembrando que um dos objetivos deste trabalho é o de verificar como o discurso curricular oficial tem constituído os discursos pedagógicos, adiantaremos mais a análise para traçarmos no final como se dá essa relação. Seguem algumas falas dos entrevistados que apontam para um sentido de necessidade relacionado à falta. O entrevistado **P2** destaca, como já dito no tópico anterior, a dependência da visão e do preparo do professor para a implantação das diretrizes:

P2: As diretrizes atingem aos objetivos a que se propõem, porém, o professor tem que ter uma bagagem, sempre tem que estar em busca do conhecimento novo. O professor que tem aquela mentalidade, que não estuda, que não vai atrás, que não vai em busca de material didático recente....dificilmente ele vai se encaixar neste documento...se o professor é tão fechado naquela construção que ele tem, ele não se abre, ele não forma um leque..e para entender as diretrizes, pra trabalhar, para saber os pontos positivos dela e até mesmo ter uma análise dos pontos que estão falhando ele precisa ter este leque, esta visão maior de mundo.

P2: Nós temos que dar oportunidades para que o aluno faça uma interação com a sua disciplina e traga a sua vivência. Então eu sempre fui revolucionária, eu sempre gostei de trabalhar em grupo, eu sempre gostei de fazer debates, seminários, mas não seminários prontos, mas que ele (aluno) me traga o assunto dentro da biologia, e que ele construa, que o grupo me traga o seu conhecimento... e este aspecto a diretriz não traz, ela fala desta construção, mas não fala deste aspecto.

No entanto, aponta que diante dessa falta, a alternativa deveria ser a promoção de reuniões entre os professores, o que também é compartilhado por outros dois entrevistados. É interessante lembrar que **P2** não participou do DEB-Itinerante:

P2: É aquilo que eu já falei, tinha que ter um leque maior, e também reuniões com os professores da área, para cada professor, e discutir a sua metodologia. Para que exista uma mudança essa tem que ser lá dos alicerces, da mesma maneira de quando se constrói uma casa, se começa pela base.. assim se esta estrutura não for bem feita a casa cai. Então eu acho que as diretrizes estão ótimas, há alguns aspectos que eu não me enquadro, dentro da história, porém esta reunião essa interação entre os professores de biologia acrescentaria muita coisa.

P4: Falta reunir os professores para discutir isso 'aqui', é porque se tem este documento, que é legal é importante, mas ele fica engavetado assim como o meu estava guardado lá na pasta, então uma coisa que deveria estar no planejamento e que a gente deveria discutir mais, fazer mais reuniões.

P5: Deveria ter mais encontros com os professores de Biologia, para estudar mais esta DCE nossa aqui, você imagina, de repente, eu não vou mentir, imagina você (professor), não conhecer totalmente este documento que é nosso, que é pouco.

Também são apontados aspectos que deveriam estar descritos no documento para facilitar o trabalho docente, como a visão de aprendizagem, de educação, exemplo ou caminho sobre como articular os conteúdos:

P2: Falta uma visão dos sujeitos, porque veja só, se o professor partir desse pensamento, que os sujeitos não aprendem ao mesmo tempo, ninguém...cada um de nós aprende igual. Cada um tem o seu tempo de aprender.... e aí na verdade as diretrizes não falam sobre este aspecto....o aspecto do aprendizado, tem que colocar lá: cada sujeito tem o seu tempo de aprender... o professor respeita este tempo?

P2: Falta na formação de professores um entendimento maior no que é educar. As diretrizes deveriam trazer este contexto. Deveria trazer textos para estudos para suprir esta necessidade. Essa necessidade do professor... em sua formação...porque a pedagogia nós praticamos todos os dias e tem professor que nem sabe o que é pedagogia... e não é erro dele, é erro do sistema....não há oportunidade...só há cobranças ... e como você cobra um aspecto se o professor não tem esta bagagem?

P1: Que o documento fosse mais explicadinho, ou que viesse assim, um exemplo no documento, por exemplo, lá no curso de ciências (DEB- Itinerante) muita gente não sabia, quando viu o exemplo de como a gente podia fazer, clareou. Então que viesse apenas um modelo na diretriz, como você (professor) poderia articular os conteúdos, já ajudava bastante, na minha opinião.... um esquema, alguma coisa assim que mostrasse, uma forma ou várias de você ajustar estes conteúdos dentro da tua prática, seria bem legal.

P1: Eu acho que para início de mudança está muito bom, eu só gostaria de saber como trabalhar com eles (os conteúdos) integrado. Ainda eu não consigo, ainda eu não tenho essa...estou sendo sincera com você...eu não dou conta disso dentro da Biologia.

P1: Fala-se muito de integração dos conteúdos, mas dá poucos caminhos para você fazer esta integração...daí você acaba geralmente nos planos docentes, você acaba separando novamente os conteúdos de 1º ano, por exemplo, em: biologia celular, histologia e embriologia...o professor acaba caindo novamente nisso, não existe um caminho palpável para a gente fazer esta articulação.

Como observado, o professor **P2** aponta algumas necessidades para a implementação das diretrizes no trabalho pedagógico relacionadas ao professor, por exemplo, seu nível de conhecimento atrelado à necessidade de atualização, além de exigir uma abertura de seu pensamento à mudança, principalmente para desenvolver a metodologia de ensino proposta no documento. As associações detectadas e apontadas anteriormente são entendidas como hibridismo, pois o entrevistado destaca práticas culturais no processo de resignificação do texto oficial.

Alguns entrevistados acreditam na possibilidade de reuniões entre os docentes para promover trocas entre eles, ou seja eles sentem falta do trabalho coletivo no qual se possam discutir as dificuldades e alternativas de superação.

É interessante a forma como no primeiro excerto, **P2** destaca o nível de conhecimento que as diretrizes requerem dos professores, caso ele não o tenha, ele não se encaixará na proposta, ou ainda, não conseguirá ser crítico

ao ponto de perceber possíveis falhas no documento. Ele é bastante contundente ao afirmar que nem sempre a formação inicial dos professores dá conta das necessidades do cotidiano escolar, mas que é preciso que o sistema tome providências quanto à formação continuada e afirma que vê nas diretrizes um caminho para essa mudança.

Observa-se que as manifestações de **P2** valorizam o documento oficial e a apropriação do seu discurso no campo pedagógico. Tanto que ele julga necessário oferecer sugestões de leitura ao professor, além de maior explicitação a respeito da aprendizagem e sobre o que seja educar. Como se observou nos excertos apresentados, mas que trago novamente alguns fragmentos: *“o aspecto do aprendizado, tem que colocar lá”*; *“no que é educar. As diretrizes deveriam trazer este contexto”*; *“ele (aluno) construa (...) e este aspecto a diretriz não traz, ela fala desta construção, mas não fala deste aspecto”*; *“Deveria trazer textos para estudos”*. A meu ver o fato de solicitar maior direcionamento ao trabalho docente, pode estar significando a importância de se desenvolver uma identidade mais unívoca, menos difusa.

No segundo excerto **P2** se diz revolucionário, relata sobre suas estratégias de trabalho para promover a construção do conhecimento pelo aluno, é como se quisesse dizer *“eu sou um professor que atende aos requisitos das diretrizes”*. Diferentemente, **P1** se coloca dentre os docentes que sentem dificuldade em fazer a integração dos conteúdos. Aponta ainda que o documento poderia trazer exemplos de sua aplicação.

De certa forma tanto **P1** quanto **P2** estão destacando a necessidade do direcionamento do documento em dizer como é para ser feito, por exemplo a integração dos conteúdos. Seriam problemas relacionados aos encaminhamentos metodológicos que poderiam ser amenizados caso as diretrizes apontassem explicitamente os caminhos para isso.

Em cada discurso há indícios de diferentes posições nas suas representações tanto acerca do documento curricular, quanto da própria atuação para implementá-lo, como também há evidências que as condições estruturais do local de trabalho acabam interferindo. Quando **P1** fala *“eu só gostaria de saber como trabalhar com eles [conteúdos]”*, ou *“que o documento fosse mais explicadinho”*, ou ainda mais explicitamente *“eu não dou conta*

disso” temos uma representação de que a formação teórica deste professor não lhe confere segurança, ou conhecimento para que ele possa ter clareza acerca do discurso das DCE.

Já **P2** apresenta ser mais preparado para trabalhar com o documento, quando diz *“eu sempre fui revolucionário, eu sempre gostei de trabalhar em grupo”* está afirmando uma segurança e uma autonomia, oposta às manifestações de **P1**.

Para **P4** e **P5** a promoção de encontros entre os docentes para estudar o documento, é o que seria mais necessário para que as ‘dificuldades’ encontradas fossem superadas. **P2** também destaca tais reuniões, porém com o sentido de promover ‘troca’ entre os participantes.

As manifestações desses entrevistados demonstram que eles acreditam na possibilidade de formação continuada, para isso, sugerem reuniões entre os docentes como condição para promover o estudo das DCE e troca entre suas experiências, adquiridas pelo tempo trabalhado em sala de aula. Demonstram também que sentem falta do trabalho coletivo no qual se possa discutir e buscar alternativas de superação para as dificuldades.

Nas falas de **P4 e P5** se evidencia a relação que o professor tem com o documento curricular após sua inserção no espaço escolar. Quando **P4** diz: *“o documento, que é legal é importante, mas ele fica engavetado assim como o meu estava guardado lá na pasta”* e **P5**: *“você imagina, de repente, eu não vou mentir, imagina você (professor), não conhecer totalmente este documento que é nosso, que é pouco”*. Observa-se que os professores leram o texto, que eles sabem o que ele representa para a Escola e para o Estado, de certa forma demonstram que a recontextualização do discurso curricular oficial é necessária, pois não depende apenas da inserção de um novo documento no contexto escolar, mas da sua adequação em cada realidade, mas que ainda, de acordo com suas falas, não o fazem.

Em decorrência deste fato, é que talvez as medidas reformistas que invadem a escola tornem-se inócuas, pois atingem somente os aspectos periféricos da estrutura escolar, deixando intactos os seus elementos essenciais (BERNSTEIN, 1996), no caso em estudo, os professores.

Assim, a falta, a necessidade, de algo que auxilie os professores na re-contextualização do documento oficial para o campo pedagógico, é um indicativo de que apesar do documento curricular trazer contribuições metodológicas interessantes, ainda não os ajuda na compreensão de como por em prática tais mudanças sugeridas.

d) Sentido de contribuição

Entendendo que, o lugar de onde fala o sujeito determina as relações de força no discurso, enquanto as relações de sentido pressupõem que não há discurso que não se relacione com outros. Percebi, nas falas dos entrevistados que, dependendo da posição assumida, seus discursos mudam em relação às DCE. Observei em certos momentos da entrevista, o professor apontar alguma dificuldade em se trabalhar com o documento curricular e, em outros, diz não encontrar dificuldade alguma.

Portanto os excertos selecionados mostram esta relação:

P1: Eu acho muito bom você ter um documento direcionado para a escola do Paraná, porque antes sem as Diretrizes você só tinha os PCNem Nacionais...houve uma época que a gente estava mais perdida quando começou aqueles PCNem.. você lia...lia e lia e ficava tudo muito ambíguo, muito vago, então aqui, esta Diretriz está sendo direcionada para as escolas do Paraná mesmo, e isto para mim é muito bom.

P1: Outro aspecto é que a leitura das Diretrizes é muito acessível, não é uma escrita pesada....sabe você consegue visualizar a linha do pensamento dentro do documento...aspecto que os outros documentos que a gente conhece, não traziam isso...era tudo muito vago.

P1: A visão histórica, eu não tinha esta visão antes das diretrizes...eu ensinava conteúdo pelo conteúdo...agora esta visão da história eu comecei a ter a partir das Diretrizes...me instigou a pesquisar, me instigou à busca de novos conhecimentos. Acho que isto foi uma coisa bacana também.

Nestes excertos a idéia de aceitação do documento é perceptível nas expressões: “*eu acho muito bom*”, “*a leitura é muito acessível*”, que se referem, principalmente, à escrita objetiva (não é ambígua, não é vaga, nem pesada) que contribui para um direcionamento às escolas, bastante visível na

expressão “*a gente estava perdida*”, ou “*era tudo muito vago*”. Este aspecto é percebido em comparação com a leitura já feita anteriormente dos PCNEM.

O texto das diretrizes também levou **P1** à busca de novos conhecimentos e à compreensão dos aspectos históricos do conteúdo.

Mas ao mesmo tempo em que **P1** aceita as DCE dizendo que “*sua leitura é muito acessível*”, conforme apresentado anteriormente, disse que gostaria que o “*documento fosse mais explicadinho*”. A expressão “mais explicadinho” traz em si uma memória, que comparada com “*é muito acessível*” representa o mecanismo de leitura realizado por este entrevistado, que o remete à lembrança do texto dos PCNEM, um texto “*ambíguo e muito vago*”. Este deslizamento de sentido (muito vago → explicadinho → acessível) tem como condição de produção as memórias e as circunstâncias anteriores de leitura e recontextualização de um documento curricular. É como se quisesse dizer: “agora está mais fácil, que antes com o PCNEM, mas ainda requer explicações”.

Há professores que destacam outros aspectos positivos do documento, como valorização do conhecimento do aluno e do ensino de biologia, articulação com a realidade, estimular a reflexão no trabalho em sala de aula, direcionamento no ensino de biologia:

P3: O que realmente me chamou a atenção, que eu vejo que realmente é necessário, é a interdisciplinaridade e valorizar o conhecimento que o aluno traz e que nós não podemos desprezar...é a valorização dos alunos.

P6: Ele é contínuo, é cíclico e muitas coisas trabalhadas num 1º momento são aprofundadas depois num segundo momento. Ele deixa simplesmente, o trabalho de sala deixa de ser um trabalho linear e passa ser um trabalho bem mais reflexivo. É assim, voltado para a realidade do aluno e voltado para a nossa realidade de professor.

Para se remeterem à disciplina biologia, ocorre a remissão ao tempo passado, anterior à elaboração deste documento, para mostrar que esta disciplina não recebia um direcionamento particular, o que demonstra um reconhecimento da organização disciplinar, isto é, a Biologia apresenta características próprias que precisam ser levadas em conta na estruturação do currículo. Aspecto bastante perceptível nos excertos a seguir:

P1: Eu acho que isto valeu a pena, porque eu trabalhei na época onde só havia o Currículo Básico do Paraná que não contemplava Biologia, era só o ensino de 5ª até a 8ª série e pronto...a Biologia ficou por muito tempo esquecida....o Ensino Médio ficou por muito tempo esquecido, por isto eu acho muito válido agora que todas as áreas do conhecimento estão sendo contempladas.

P2: Agora já está melhor, porque antes nós não tínhamos uma orientação, nós não tínhamos Diretrizes Curriculares de Biologia, era uma diretriz para todas as disciplinas. Então eu acho que isso melhorou, mas se vai ser bom, nós temos que trabalhar primeiro para ver se vai dar certo.

P6: Ele pode ser melhorado, mas ele já deu um bom direcionamento naquilo que a gente vem trabalhando; através deste documento nós mudamos algumas seqüências de assuntos que eram trabalhados durante os três anos do Ensino Médio.

Enquanto para **P3** a valorização do conhecimento trazido pelo aluno e a interdisciplinaridade são aspectos importantes presentes no documento, **P6** enxerga a valorização de um trabalho reflexivo, não linear e direcionado para a realidade.

Percebo nas falas de **P3** sobre a “*interdisciplinaridade*” e de **P6** “*é contínuo, é cíclico*” que a visão desejada pelas DCE acerca dos conteúdos para que se trabalhe com eles de modo relacional e contextualizado, foi incorporada ao discurso dos professores em questão. No entanto, quando **P6** diz: “*nós mudamos algumas seqüências*” e **P3** “*é necessário valorizar o conhecimento que o aluno traz*” fica evidente, nestes discursos, apenas um pequeno movimento de mudança, deixando transparecer que houve uma hibridização de conceitos [do documento com a realidade do professor], mas ainda não totalmente. Ou seja, expressam um híbrido entre a permanência e mudança de tal forma que o novo ainda não se consolidou.

Também percebo que quando **P1** fala “*a Biologia ficou por muito tempo esquecida....o Ensino Médio ficou por muito tempo esquecido*” e **P2** “*antes nós não tínhamos uma orientação, nós não tínhamos Diretrizes Curriculares de Biologia, era uma diretriz para todas as disciplinas*”, expressam um sentido de *satisfação*. Pois, no passado, em um contexto vivido anteriormente à elaboração deste documento a disciplina Biologia não recebia um tratamento particularizado, mas agora ela é reconhecida, apresentando características

próprias que precisam ser levadas em conta no momento de sua recontextualização no campo pedagógico.

Ainda observo que nestes fragmentos aparecem expressões positivas que destacam a inserção de direcionamento no trabalho de sala de aula, como: “*eu acho que valeu a pena*”; “*eu acho muito válido*”; “*agora já está melhor*”; “*eu acho que isso melhorou*”. No entanto, **P2** ao dizer “*eu acho que isso melhorou, mas... nós temos que trabalhar primeiro para ver se vai dar certo*”, novamente a preposição ‘*mas*’ sugere que este documento, por mais que apresente pontos importantes, ainda gera dúvidas quanto à sua aplicação em sala de aula.

É, portanto a partir destes discursos, de encontros e desencontros, que o professor ao hibridizar os discursos que o constituem, com o discurso das DCE, os recontextualiza e produz seu discurso pedagógico.

e) Sentido de resistência

Considero importante ainda, apontar que em algumas entrevistas o professor de Biologia assume uma posição de resistência frente às mudanças propostas pelo documento. Isto porque, toda mudança desestabiliza o campo pedagógico.

É esta posição de resistência, assumida por alguns professores nas entrevistas, que apresento nas falas a seguir. Para alguns a não implementação das diretrizes na sala de aula está relacionada às condições de trabalho, como o número excessivo de alunos e número de aulas semanais:

P1: Eu não usei o livro do Estado ainda, porque ele trás uma proposta nova, justamente esta de que ele é muito voltado para as DCE, que você tem que montar sempre um projeto de pesquisa, o número de alunos na nossa sala é muito alto, você tem apenas 2 aulas por semana, então você tem que vencer o conteúdo, aplicar prova, aplicar recuperação e trabalhar de uma maneira diferenciada ainda é muito difícil, porque a cobrança do sistema é a mesma.

P4: O número de aulas de biologia é muito pequeno por série, em outras escolas pode ser que os professores tenham 3 aulas mas eu só tenho 2 aulas em cada série. Então outras disciplinas, como química, por exemplo tem 3 aulas...e biologia não. E isto atrapalha. É muito pouco tempo, é muito conteúdo e muito conteúdo do 3º ano, e eu tenho que sempre estar retomando, tenho que voltar relembrar com eles duplicação, replicação, a transcrição, a tradução para depois trabalhar os conteúdos de genética, então é bem complicadinho.

Para outros há uma resistência naturalizada que circula entre o corpo docente:

P2: O professor que se adequa a trabalhar assim (dentro das diretrizes) tem que buscar a interdisciplinaridade, o que não ocorre, mesmo que 'ele' ofereça, ainda há uma resistência por parte de alguns professores, não são todos.

P1: O número de alunos, a resistência à mudança. Principalmente na nossa resistência a mudança, acho que isto é a primeira coisa, porque a gente sabe que é mais cômodo usar o livro, pois você já tem tudo esquematizado, então é mais cômodo você usá-lo.

Nos excertos selecionados aparecem expressões que destacam certa resistência à implantação das DCE, seja por facilidade de praticar aquilo que já se conhece, quando **P1** diz “*é mais cômodo usar o livro*”, ou seja por falta de tempo ou pelo número excessivo de alunos em classe, como falam **P1 e P4**. Dessa maneira se evidencia que o sentido de resistência não é constituído apenas pelos interlocutores, mas está associado à situação e ao contexto histórico-social no qual se encontram os sujeitos [professores] no campo pedagógico.

Esta tensão entre a adesão e a resistência à mudança está muito evidente quando **P1** diz: “*você tem apenas duas aulas por semana, então você tem que vencer o conteúdo, aplicar prova, aplicar recuperação e trabalhar de uma maneira diferenciada ainda é muito difícil*”. Também é evidente em **P2** quando aponta a interdisciplinaridade, afirmando que pela falta de cumplicidade entre alguns colegas professores, esta não acontece.

É possível relacionar esta tensão ao pensamento de Bernstein (1996, p.266) se considerarmos o documento curricular oficial um dispositivo pedagógico, ou seja, um “governador simbólico da consciência”, cuja eficácia depende de características interna e externa. A interna diz respeito aos princípios do discurso oficial que contém dentro de si mesmo a possibilidade de transformação. A externa se refere à distribuição do poder pelo dispositivo criando locais para contestação e oposição. A meu ver o fato das diretrizes deixarem margem para as dificuldades em reproduzi-las, acaba colocando o professor nesse jogo: manter uma prática já estabelecida X legitimar um novo discurso.

Constato também, através dos excertos, uma instabilidade, uma incerteza nas falas dos professores quando dizem buscar caminhos alternativos ao ensino de biologia. Um exemplo claro é quando **P1** diz *“trabalhar de uma maneira diferenciada ainda é muito difícil, porque a cobrança do sistema é a mesma”* ou ainda na fala de **P2** *“tem que buscar a interdisciplinaridade, o que não ocorre, mesmo que ‘ele’ ofereça”*, ou seja, o professor diz que quer mudar, mas não faz porque o “sistema” não permite.

Estas posições assumidas por esses sujeitos demonstram que há uma relação de força entre o que a SEED determina e o que é cumprido e efetivado na escola, evidenciando que a resistência acontece, justamente pelas condições que lhes são oferecidas: cobra-se uma mudança no produto, mas não se muda o processo.

Como nossa sociedade é constituída por relações de hierarquias, são as relações de força, sustentadas pelo poder dos diferentes lugares que fazem valer o poder de “quem fala”. Assim o “discurso das DCE” significa [vale] mais do que o discurso do professor. Portanto, esta posição de inferioridade no discurso, é contra-referenciada pelo professor através de sua resistência à implementação das DCE no contexto escolar.

Nesta relação de força e poder a posição de resistência assumida pelos professores, faz com que eles continuem a desenvolver os conteúdos da maneira que já fazem há bastante tempo, constatado nas seguintes falas:

P1: Nós estamos seguindo agora, é isto que eu estava falando, nós estamos com o livro César & César e nós estamos seguindo a organização do livro, a gente não está seguindo direitinho, ipsis literes, a Diretrizes, ainda não... Ainda falta, a gente ter esta coisa de saber como você vai articular todos estes conteúdos daquela forma que a diretriz pede para a gente.

P4: Pegamos mais ou menos à seqüência do livro didático que é o que a gente ia ter que trabalhar e observamos ‘aqui’ os Conteúdos Estruturantes e como que a gente ia trabalhar cada conteúdo tentando relacionar. É a maneira tradicional já que a Biologia, que os professores de Biologia sempre usam. Então, nós tentamos fazer assim, fazer esta seqüência e daí relacionar cada conteúdo estruturante.

P5: O que o documento trouxe de diferente para nós foram os Conteúdos Estruturantes. Que a gente teve que escolher o conteúdo foco da série. E isto para nós foi diferente, isto a gente não tinha. A gente ficou de trabalhar tudo misturado, tudo junto, desenvolver todos os conteúdos dentro de um ano, só que não deu certo. Mas nós continuamos a trabalhar assim, no modo tradicional. E então, não deu certo esta proposta, pois os professores não concordaram com aquilo, com a mudança!

Observamos nas falas dos professores **P4 e P5**, que participaram do DEB-Itinerante, uma tentativa de adaptação do tradicional ao novo, mas eles afirmam não conseguir realizar esta adaptação e consideram que o fator “resistência à mudança” seria o motivo desta dificuldade. Já no excerto de **P1** a falta de compreensão e entendimento da articulação dos conteúdos propostos no documento é que se apresenta como um impedimento desta adaptação. E diante da dificuldade, recorre-se ao que já se conhece: o livro didático.

Para concluir este item da dissertação, ressalto que as dificuldades apontadas para a recontextualização do documento curricular acabam criando um discurso pedagógico híbrido, ou seja, ao mesmo tempo em que, o professor afirma fazer parte da construção das DCE ele diz não conseguir aplicá-la em sala de aula.

Assim, a partir desta análise constato no discurso dos professores que eles aprovam a construção do novo documento oficial, mas ainda não se sentem seguros ou preparados em efetivá-lo em sala de aula, ou seja, ao realizarem sua recontextualização, apontam dificuldades teórico-metodológicas que inviabilizam a sua implementação. Por conta de que o discurso pedagógico manifestado pelos entrevistados está construído entre as sugestões das diretrizes, seus saberes da experiência, as condições estruturais que os circunscrevem e o livro didático.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refazendo o percurso desse trabalho e compreendendo a incompletude do processo discursivo, parto do pressuposto que um trabalho investigativo nunca chega a um ponto final, nunca se fecham às questões. Talvez este seja o momento em que mais precisamos ter a consciência da provisoriedade dos fatos, dos sujeitos e dos sentidos. Este item – considerações finais – não o encerra, porém, traz para a reflexão os propósitos da elaboração desta pesquisa e dos objetivos alcançados, pois concluir é apenas o fechamento temporário de um ciclo de conhecimento produzido.

Quando escolhi pesquisar sobre as Diretrizes Curriculares Estaduais e os efeitos de sentidos que este documento produziu em professores de Biologia da Rede Estadual de Ensino do Paraná, o fiz na perspectiva de que a partir da leitura do documento existem muitas interpretações, “sentidos” que são dados ao texto lido com referências à vida, à história e ao contexto escolar vivido por cada professor. Assim, além de considerar que o documento oficial traz em si um “discurso”, existe também a possibilidade de a partir dele, serem produzidos novos discursos, novos textos, novas histórias.

Lembrando, então que o problema desta pesquisa centrou-se na leitura que os professores realizaram das Diretrizes, estabeleço aqui algumas relações que procurei mostrar na tentativa de responder às questões de estudo: Quais os sentidos produzidos? Ocorreu adesão ou resistência ao discurso curricular oficial? Que interpretações os professores realizam sobre as mudanças sugeridas no documento? Que relações há entre este documento curricular e o discurso pedagógico dos professores?

Para respondê-las trouxe reflexões sobre o currículo, a linguagem, o discurso pedagógico, a hibridização e a recontextualização. E por meio da análise das entrevistas realizadas com seis professores de Biologia da Rede Estadual de Ensino, busquei compreender suas manifestações, em termos dos sentidos relativos à leitura do documento curricular oficial. Os efeitos

observados foram sentidos de participação, de inadequação, de necessidade, de contribuição e de resistência.

Em meio a esses sentidos que perpassam uma posição tanto de adesão quanto de resistência à proposta curricular, apresentei alguns aspectos que possibilitam compreender em que medida o discurso oficial – DCE foi recontextualizado, hibridizando discursos, a ponto de tornar-se discurso pedagógico.

Tomando as noções advindas do princípio de recontextualização de Bernstein, destaquei que a adesão ao documento curricular oficial, se deve ao reconhecimento por parte dos professores, como um meio de legitimar os conhecimentos que atendem a determinados interesses e valores culturais.

Afirmei ao longo do texto que o currículo não é neutro e que seu discurso é ideológico e político. Nesse sentido, as DCE, além de ser considerada instrumento de apoio teórico metodológico para o ensino de Biologia, ganha o status de discurso oficial que ao chegar no contexto escolar, expressa as relações de poder, produzindo fronteiras entre o campo curricular oficial e o campo pedagógico.

De um modo geral, os estudos em que me pautei, me levam a inferir que o processo de construção coletiva das Diretrizes Curriculares, proposto pela SEED, tinha como objetivo propiciar ao campo pedagógico a socialização do conhecimento. E que, ao contar com a participação dos sujeitos da educação visava minimizar a distância entre o ‘currículo’ e a ‘escola’. Já que essas intenções políticas, ao chegarem no campo pedagógico produziram a recontextualização do documento, produzindo um discurso pedagógico.

Faço agora uma retomada acerca dos discursos manifestados por cada um dos professores entrevistados para ter uma visão melhor sobre o seu posicionamento em relação ao discurso oficial, no caso as DCE de Biologia.

Percebe nitidamente que **P1** constrói seu discurso pedagógico estabelecendo uma relação com os documentos curriculares anteriores [sua memória], aos sentidos que “eles” produziram e como eles marcaram sua trajetória pelo magistério.

Aponta que as condições físicas da escola, como número de alunos por turma e falta de material de laboratório para todos os alunos, são os fatores que dificultam a adaptação do documento curricular ao espaço escolar.

Ao sentir-se parte da construção do documento, conforme suas palavras: *“é um documento escrito para a realidade paranaense”*, cria um discurso de aceitação das DCE de Biologia, mas no momento de sua recontextualização de relocação do discurso curricular, do campo oficial para o campo pedagógico, evidencia-se que sua prática está atrelada ainda ao uso e disposição dos conteúdos presentes no livro didático, pois quando diz: *“nós estamos seguindo a organização do livro, a gente não está seguindo direitinho, a Diretriz. Ainda falta a gente ter esta coisa de saber como vai articular todos os conteúdos da forma como a Diretriz pede”*.

Portanto, **P1** apresenta um discurso pedagógico que hibridiza suas experiências antigas às presentes no atual documento curricular oficial, mas não consegue recontextualizá-las.

Já **P2** é um professor que avalia o documento curricular como ‘uma coisa forte’, um documento que traz em si uma possibilidade de mudança e avanço para o ensino de Biologia, no entanto chama a atenção para o aspecto metodológico do documento que deixa dúvidas quanto à aplicação dos Conteúdos Estruturantes e a relação interdisciplinar. Entretanto, mesmo diante desta dificuldade, **P2** entende esta integração.

Portanto, quando este professor diz: *“está porque eu vejo [...] mas não está claro”*, representa a sua leitura sobre o documento. Este deslizamento de sentido [está porque eu vejo → não está claro] tem como condição de produção as suas memórias, as situações anteriores de experiência no magistério que lhe garante uma leitura diferente das DCE e uma posição superior [que imagina ter] em relação aos outros professores do Estado.

Evidencia-se nitidamente que o seu discurso pedagógico é construído a partir da hibridização do discurso oficial com relação à sua posição [professor mais antigo] e à sua experiência no Estado, o que lhe garante, em seu discurso, saber mais, compreender mais que os outros. Esta associação produz um discurso que o aproxima muito mais do discurso regulativo posto

pela SEED, do que em relação ao discurso instrucional, posto pelo conhecimento aplicado no contexto escolar.

O entrevistado **P3** possui uma fala marcante: “*o papel é o ideal...mas a realidade em sala...é outra*”. Nela aponta o paradoxo entre o oficial e o real, colocando em xeque as possibilidades de contextualização das DCE, dizendo que o discurso curricular oficial não condiz com a realidade vivida na escola. **P3** valoriza o conhecimento trazido pelo aluno e a interdisciplinaridade, aspectos estes presentes nas diretrizes.

Portanto, percebe-se que houve uma hibridização dos conceitos [do documento com a sua realidade], mesmo que não seja em sua totalidade e que o professor tenha plena consciência desse acontecimento.

P3 apesar de afirmar que as DCE são importantes para o ensino de Biologia, constrói seu discurso pedagógico centrado na resistência, constituído talvez pela sua posição de professor-PSS, que trabalha em uma escola ‘mais afastada’, com condições físicas inadequadas ao desenvolvimento de um bom ensino de Biologia.

Esta posição de inferioridade determina hierarquicamente que seu discurso signifique [menos] que o discurso das DCE, o que favorece o estabelecimento de uma relação de resistência ao documento, havendo, portanto uma dificuldade da recontextualização e hibridização dos discursos e de culturas no contexto escolar.

O professor **P4** pontua o documento como ‘bem’ elaborado, consistente e ‘interessante’, mas acha que teve pouco tempo para avaliar se houve uma mudança no ensino da Biologia, ele diz: “*preciso um pouco mais de tempo para ver se realmente ‘ele’ [o documento] vai ser bem prático e se vai surtir o efeito que a gente quer*”. Se sente parte da construção coletiva do documento, mas afirma não conseguir aplicá-lo em sala, e por isso talvez, sugere mais cursos e encontros entre os professores da área, uma idéia de coletivo, que significou em sua trajetória profissional.

Imaginei que sua participação no curso DEB-Itinerante o aproximasse do discurso curricular oficial e, portanto preparado para a sua recontextualização. No entanto, não é o que está posto. **P4** sente dificuldade de entender a articulação proposta pela DCE para os conteúdos estruturantes, pois diz que

continua trabalhando os conteúdos de biologia da maneira tradicional *‘bem como está no livro didático’*, apesar de firmar que as relações que eles estabelecem, *‘amplia a visão, e não fica uma coisa tão fechada em conceitos, uma coisa linear, você pode trabalhar assim estes conteúdos de uma forma mais dinâmica’*. Constrói, portanto seu discurso pedagógico hibridizando, o contexto escolar, os documentos curriculares e a sua prática. É evidente que seu discurso está atrelado ao uso do livro didático, como **P1**. No entanto, em contraposição ao conteudismo ‘antigo’ do ensino de Biologia e a sua linearidade, **P4** reconhece que o documento propõe uma dinâmica diferente na apresentação dos conteúdos.

Esta contradição presente em sua fala de aceitar o documento enxergar nele uma possibilidade de mudança, mas não conseguir colocá-lo em prática, pode estar associado à realidade vivida por **P4**, às condições de ordenamento estrutural da matriz curricular [duas aulas de Biologia por semana] e ao seu tempo de magistério.

Portanto, mesmo que **P4** hibridize seu discurso pedagógico com o discurso das DCE, diante das dificuldades por ele apresentado, há uma dificuldade da recontextualização no contexto escolar.

O professor **P5** relata ser importante o *documento ‘parece que foi a gente que escreveu’* ao mesmo tempo em que, não se sente segura para aplicá-lo no contexto escolar. Aponta que o documento *‘trouxo de diferente...os conteúdos estruturantes’* e que os professores ao realizarem o curso DEB-Itinerante se comprometeram desenvolvê-los de maneira integrada, mas dada a falta de entendimento de como realizar esta integração, afirma: *“nós continuamos a trabalhar assim, no modo tradicional”*. Como **P4**, solicita mais encontros e mais cursos, acreditando que a formação continuada dos professores ajudaria neste entendimento e possível mudança na sua aplicação no contexto escolar.

Assim, percebo que seu discurso pedagógico está centrado na valorização dos conteúdos, relocando a organização do livro didático. Portanto a superação do ensino de Biologia conteudista e memorístico que as DCE traz, ainda não foi alcançada por este professor. Talvez isto se deva pela posição que **P5** assume ao trabalhar com o ensino médio noturno, numa escola em que

as condições físicas e os alunos não contribuem para esta mudança. Esta posição determina, portanto um discurso de adesão ao documento como proposta, mas uma ‘resistência’ à sua aplicação, pelas condições exteriores ao seu trabalho, que são ‘mais fortes’. É possível relacionar esta resistência ao pensamento de Bernstein (1996, p.261) em que a *”força da classificação e do enquadramento da forma, da ordem e de identidade do discurso regulativo”*, estão embutidas, mesmo que inconscientemente, ao discurso pedagógico, o que dificulta sua recontextualização e aceitação no contexto escolar.

O professor **P6** diz ter colaborado com o processo de construção coletiva do documento, com os textos que foram produzidos nos encontros, mas não ‘efetivamente’ como está escrito nas DCE. **P6** fez o curso DEB-Itinerante, proporcionado pela SEED, mas diz que seu entendimento sobre a dinâmica do documento curricular se deve a *‘ajuda das pedagogas da escola, que [a partir de discussões] fui entendendo a organização e a idéia que se tentava passar através das DCE*. Nesta fala de **P6**, é evidente que a organização do espaço escolar, bem como os alunos, facilitaram a recontextualização do texto oficial para o contexto escolar. Ainda **P6** afirma que *o ‘documento é contínuo e cíclico’* e que *‘o trabalho de sala deixa de ser linear e passa a ser um trabalho reflexivo...voltado para a realidade do aluno e voltado para a nossa realidade de professor’* fato que evidencia que o professor enxerga que a DCE valoriza um trabalho reflexivo e não linear, assim como **P4** aponta, mas **P6** vai mais longe quando completa sua fala e aproxima o documento à sua realidade.

Portanto, este posicionamento de **P6** em relação às DCE, representa o mecanismo de leitura que o entrevistado faz do documento, que o remete à uma associação do documento à sua realidade escolar, *‘ele [o documento] vai norteando o trabalho, porque não fica aquela coisa, seqüência copiada do índice do livro, pois a gente trabalhou assim por um bom tempo’*.

O discurso pedagógico deste entrevistado reflete sua posição construída, principalmente, sobre o que representa o ensino de Biologia. Segundo suas palavras, ele deve *‘situar os alunos perante o mundo, e perante a natureza, enfim’*, demonstrando uma posição de professor [mais] aberto à mudança e à recontextualização do discurso oficial para o contexto escolar.

Apresenta um discurso que procura hibridizar a cultura local, às relações sociais às orientações das DCE, de maneira que, o ensino de Biologia tenha uma 'posição', um 'valor' diferente na formação da vida de seu aluno. Isto é o que **P6** valoriza em sua fala, em seu discurso.

Ao mapear o discurso dos professores procurei entender, como este discurso oficial havia sido ressignificado por eles, observando a posição deles diante do documento e se ele se constituiu em novas práticas. Foi, portanto, neste processo que identifiquei situações de adesão além dos processos de resistência já instalados.

Evidenciei processos de recontextualização no discurso dos professores produzindo sentidos que ora se afastavam, ora se aproximavam do documento curricular oficial. Apontei na análise que os professores aprovam a construção do novo documento oficial, sentem-se [a maioria] parte desta 'construção coletiva' mas, ainda não se sentem totalmente seguros em aplicá-la em sala de aula, ou seja, ao realizarem sua recontextualização, apontam dificuldades teórico-metodológicas que inviabilizam a sua implementação.

Diante dessa constatação, é possível enumerar características que designam algumas marcas demonstradas no discurso dos entrevistados e que têm implicações para esta reflexão, são elas: mudança e direcionamento. Ambas estão interrelacionadas, pois ao mesmo tempo em que o documento oferece orientações ele exige mudanças.

As relações de adesão/resistência presentes nas falas dos professores, mostrou que eles procuram aplicar as recomendações divulgadas pelas DCE, justificando em alguns casos, a falta de entendimento. O foco das dificuldades apresenta-se sob dois aspectos: um metodológico centrado no objeto de estudo; o outro estrutural, como o número de alunos por turma, o número de aulas semanais e a necessidade de reuniões entre os docentes.

Também foi possível identificar nestes fragmentos a manifestação da prática docente, das ações que buscam em meio ao antigo, diversificar e modificar suas atividades escolares, numa tentativa de adequação ao direcionamento das Diretrizes.

Em meio a este contexto, percebe-se que o documento curricular oficial caminha para um processo de hibridização de discursos. Ou seja, o professor

expressa seu discurso pedagógico, hibridizando o discurso das DCE, com os discursos presentes no seu contexto escolar e ainda os associa aos outros discursos que o constitui. É um sujeito instituído pela posição que ocupa – ser professor - em relação ao documento que representa o Estado. É um discurso que vem pela memória, pelas filiações a sentidos constituídos em outros dizeres, em outras vozes que se hibridizam e produzem o discurso pedagógico do professor.

Assim, na medida em que, o discurso curricular oficial é deslocado do seu contexto original e realocado no campo pedagógico, é o momento que se efetiva sua recontextualização e produção dos discursos pedagógicos.

Por fim, saliento que nesses processos de recontextualização do discurso curricular oficial para o contexto escolar, nunca se dá sem resistência, pois conforme analisa Bernstein (1996), todo discurso pedagógico é uma arena de conflito, um local de luta que pode criar interações entre o campo curricular oficial e o campo curricular pedagógico.

A tensão existente entre estes dois campos é que define a autonomia do campo educacional. Porém, quanto maior o controle do Estado sobre as escolas – por meio dos documentos curriculares - maior é a possibilidade de que o discurso pedagógico oficial influencie as instituições escolares.

No entanto, a relação de poder entre estes dois campos configura-se bastante variável, mesmo porque por maiores que sejam os mecanismos de regulação e controle sobre as escolas, os processos de ressignificação dos documentos curriculares oficiais não param e produzem os mais variados e distintos sentidos.

A ênfase dada pelos professores aqui entrevistados, às alternativas para implementação das Diretrizes, mesmo indicando muito mais uma adesão do que resistência ao discurso curricular paranaense, mostra que ainda está longe de acontecer, pois as entrevistas nos dão indícios de que as amarras que ligam os professores às metodologias antigas, e ‘mais fáceis’, os impedem de enxergar uma possibilidade de mudança.

Mesmo que esta ‘mudança’ seja o almejado por eles, os motivos descritos como dificuldades, indicam que as possibilidades de implementação do documento será mais lento do que o esperado.

Para finalizar não quero fechar a possibilidade de que as falas pesquisadas revelariam uma única verdade, porque aqui os dados, são discursos que não se constituem em objetos empíricos, mas sim em efeitos de sentido entre locutores (ORLANDI, 2006).

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. J. P. M. Entrevista e representação na memória do ensino de Ciências: uma relação com a concepção de linguagem. In: NARDI, R. (Org.). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil: alguns recortes**. São Paulo: Escrituras, 2007.

BARRETO, E. S. S. Tendências recentes do currículo no ensino fundamental do Brasil. In: BARRETO, E. S. S. (Orgs.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Fundação Carlos Chagas, Campinas: Autores Associados, 1998.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

BERTONI, D. **Um estudo dos estilos de pensamento biológico sobre o fenômeno vida**. Dissertação de Mestrado. UFPR/Curitiba, 2007. 183p.

BONI, V; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política**, UFSC, v.2, n.1(3), jan-jul/2005, p.68 –80.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília; DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Lei nº. 5622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 19 dez. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>> Acesso em: 6/10/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 16 jul. 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art1> Acesso em: 6/10/2008.

CANDAU, V. M. Reformas educacionais hoje na América latina. In: **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 1999.

CÉSAR, M. R. A. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. Tese de Doutorado. FE/ UNICAMP, 2004

CORAZZA, S. M. Diferença pura de um pós – currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, M. I. Inovação como perspectiva emancipatória no ensino superior: mito ou possibilidade? In: _____. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP e A, 2000, p.134-160.

DOMINGUES, J. J; TOSHI, N. S; OLIVEIRA, J. F. de; A Reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, v.21, n.70, abr, 2000. p.63 – 79.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 4 ed, São Paulo: Loyola. 1999.

FLECK, L. **La Génesis y el Desarrollo de um Hecho Científico**. Madrid: Alianza Editorial, 1986.

GARCIA CANCLINI, N. **Definiciones em transición**. Buenos Aires: CLACSO. 2001. Disponível em: <<http://www.clacso.edu.ar/~libros/mato/canclini.pdf>>.

GARCIA CANCLINI, N. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2008.

GASPARIN, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1983.

GRIGOLETTO, E. A Noção de Sujeito em Pêcheux: uma reflexão acerca do movimento de desidentificação. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista- Bahia, n.1, junho/2005b, p.61-67.

GRUNDY, S. **Curriculum: product or praxis**. Londres: The Falmer Press. 1987.

GUIMARÃES, M. Sustentabilidade e Educação Ambiental. In: CUNHA, S.B. e GUERRA, A. J. T. (orgs). **A questão ambiental: diferentes abordagens**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

HOUAISS, A; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JÚNIOR, J. R. S. Mudanças Estruturais no Capitalismo e a Política Educacional do Governo FHC: o caso do ensino médio. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p.201-233, set., 2002.

KNELLER, G. F. **A ciência como atividade humana**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EDUSP, 1987.

KHUN, T. S. **Estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LOPES, A. C. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: CHASSOT, A.; OLIVEIRA Renato J. (orgs). **Ciência, ética e cultura na educação**. São Leopoldo: UNISINOS, 1998. p. 27-48.

_____. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio: **Boletim Técnico do SENAC**. v. 27, n. 3, p.3–11, set/dez, 2001.

_____. Identidades pedagógicas projetadas pela reforma no ensino médio no Brasil. In: MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. de. (Orgs.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto Editora, 2002. p.93 –18.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. n. 26, p.109 – 183, maio/ago, 2004 (a)

_____. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. de. (Orgs.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papyrus, 2004(b). p. 45–76.

_____. Políticas de Currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p.50–64, jul/dez, 2005.

_____. **Currículo e epistemologia**. Unijuí: Ed. Unijuí, 2007.

_____. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. F. de. (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. (Orgs.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papyrus, 2004. p.73–94.

_____. **Currículo: debates contemporâneos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. F. de. Currículo e diferença nos parâmetros curriculares nacionais. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. de; ALVES, M. P. C. (Orgs.).

Cultura e política de currículo. Araraquara: Junqueira & Marins, 2006. p. 119 – 138.

MAANEN, J. V. Reclaiming qualitative methods for organizational reserch: a preface. In: **Administrative Science Quarterly**, v. 24, n 4, p.520-526, dez, 1979.

MARCUSCHI, E. **As categorias de avaliação da produção textual do discurso do professor.** Tese de Doutorado. UFPE. 2004.

MAYR, E. **Desenvolvimento do pensamento biológico:** diversidade, evolução e herança. Brasília:UNB, 1998.

MONDADA, L. Processus de categorisation et construction discursive des catégories. In: D. DUBOIS (Org.). **Categorisation et cognition: de la perception au discours.** Paris, p.291-313, 1997a.

MONDADA, L. A entrevista como acontecimento interacional abordagem lingüística e conversacional. **Rua**, Campinas, n 3, mar., p. 59-86, 1997b.

MORAN, J. M. **A Educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. Campinas – São Paulo: Papirus, 2007.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil.** Campinas - São Paulo: Papirus, 1990.

_____. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação e Sociedade**, v. 23, n 73, p. 109-138, dez, 2000.

_____. Para quem e como se escreve no campo do currículo? Notas para discussão. **Revista Portuguesa de Educação.** Universidade do Minho Braga, Portugal, v. 14, n. 1, p. 73-93, 2001.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. de (Orgs.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades.** Porto: Porto Editora, 2002.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2002.

NEVES, L. J. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v.1, n.3, 2º sem,1996, p.1- 5

OLIVEIRA, O. B. **Discurso dos licenciandos em ciências biológicas:** um caminho para a reflexão sobre a formação de professor-autor. Tese de Doutorado. FE/USP, 2006.

ORLANDI, E. P. Discurso, Imaginário Social e Conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan/mar. 1994.

_____. **Interpretação, autoria e leitura e efeitos do trabalho simbólico.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas – São Paulo: Pontes, 2005a.

_____. Michel Pêcheux e a análise do discurso. **Estudos da língua(gem),** Vitória da Conquista - Bahia, n.1, jun, 2005b, p.9-13.

_____. **Discurso e texto: formulação dos sentidos.** 2 ed, Campinas – São Paulo: Pontes, 2005c.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** 4^a, Campinas - São Paulo: Pontes, 2006.

_____. **As formas do silêncio.** 6 ed, Campinas - São Paulo: UNICAMP, 2007.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº. 007, de 09 de abril de 1999.** O Conselho Estadual de Educação, do Estado do Paraná, no uso de suas atribuições delibera as Normas Gerais para Avaliação do aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção de Alunos, do Sistema Estadual de Ensino, em Nível do Ensino Fundamental e Médio. Disponível em: <<http://www.cee.pr.gov.br/>> Acesso em: 6/10/2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino de Segundo Grau. **Reestruturação do Ensino de 2º Grau.** Curitiba: SEED, 1993.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Introdução às Diretrizes Curriculares.** Curitiba, SEED, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares de Biologia.** Curitiba. SEED/DEM, 2008. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=98> . Acesso em: 08/01/09.

PÊCHEUX. M. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas - São Paulo: Pontes, 1983.

PFUETZENREITER, M. R. Epistemologia de Ludwik Fleck como referencial para a pesquisa nas ciências aplicadas. **Revista Episteme,** Porto Alegre, nº16, p.111-135, jan/jul, 2003.

RICARDO, E. C.; ZYLBERSZTAJN, A. O Ensino de ciências no nível médio: um estudo sobre as dificuldades na implementação dos parâmetros curriculares nacionais. **Caderno Brasileiro do Ensino de Física,** v.19, n. 3, p. 351-370, dez., 2002.

- ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 29 ed, Petrópolis: Vozes, 2005.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SANTOS, L. L. de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p.15-49, nov., 2003.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9 ed. Campinas - São Paulo: Autores Associados, 2005.
- SILVA, F. P.; SARGENTINI, V. M. O. Análise de discurso político e a política da análise de discurso. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista – Bahia, n.1, jun, 2005, p.83-90.
- SILVA, T.T. Dr. Nietzsche, Curriculista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. de (Orgs.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto Editora, 2002, p. 11 –34.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ªed., 10ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SCHMIDT, E. S. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **Publicação UEPG Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Letras e Artes**, Ponta Grossa, 11 (1): 59-69, jun.2003.
- VEIGA-NETO, A. Espaço e Currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. de. (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ZABALZA, M. A. **La Didáctica como Campo de Intervención: el curriculum**. Texto apresentado em concurso para cátedra de didática na Universidade de Santiago de Compostela. Santiago, 1990.
- ZABALZA, M. A. **Planificación e desenvolvimento curricular na escola**. Porto: Porto Edições Asa, 1992.
- WILLIAMS, R. **Marxismo e literatura**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

7. ANEXOS

(os trechos sublinhados são os que se destacaram nas entrevistas e alguns destes foram utilizados para análise)

Entrevista 1 – Professor P1

Este professor não participou do curso DEB – Itinerante.

1) Você conhece as Diretrizes de Biologia do Estado do Paraná? Como você ficou a conhecendo? Você recebeu em casa, na escola? Conte um pouco como foi este primeiro contato com o documento.

Eu tive contato aqui na escola nestes cursos de capacitação que a gente tem em janeiro e em julho, que a gente tem nos três primeiros dias de planejamento. Eu não recebi as Diretrizes em casa, alguns professores receberam em casa as Diretrizes eu não, aliás, eu não sei o porquê que eu não recebo nada da Educação em casa, é uma coisa engraçada eu já me cadastrei, eu já falei, não sei o que acontece **E: Você é concursada?** Sou concursada, tenho dois padrões, já liguei diretamente na SEED, porque tem muita correspondência, mas agora vai tudo via internet e estou recebendo bastante coisa, mas pelo correio nada, não recebi nem o livro de Biologia. Tive contato com ele aqui na escola também. A nossa sorte é que a nossa escola recebe tudo direitinho que daí a gente não fica desatualizada.

Eu não participei dos encontros no começo, quando começou essa conversa de mudar as Diretrizes que teve ano passado, ano retrasado, que teve aqueles pré-encontros de Biologia, eu participei nos encontros de Ciências, porque aqui é assim tem uma professora de Biologia da manhã que ela já tem mais anos de casa, daí a gente se divide, eu sempre vou para os cursos de ciências e ela sempre vai para dos cursos de Biologia.

E: Então os encontros descentralizados que reuniram os professores de Biologia você não participou?

Não eu não participei, só a outra professora (e estes encontros começaram em 2005) isto.

E: Nestes encontros, que você falou, pedagógicos na escola, vinham questionários, como que vocês faziam?

A gente se reunia com os professores da área, Ciências e Biologia, nós líamos todos os documentos e daí que nós respondíamos os questionários. Algumas coisas a gente concordava, outras nem tanto, a idéia das diretrizes é muito boa, assim a essência dela, em minha opinião, só que tem muitas coisas ainda que está muito além da gente aplicar na sala de aula, por exemplo: eu tenho um 3º ano que tem 39 alunos e para você fazer uma aula prática, com este número de alunos fica inviável, porque eu não tenho um laboratório

suficiente que caiba todo mundo, eu não tenho material suficiente então aquela coisa de você mostrar para o aluno a realidade do fenômeno de como está acontecendo fica muito difícil, infelizmente.

2) Você sabe que este documento foi elaborado com a participação dos professores estaduais? Você participou deste processo? Você se sente parte desta construção coletiva?

Eu acho que sim, acho que foi pela primeira vez desde que eu dou aula no Paraná que os professores foram ouvidos pelo menos, claro que não é um documento que a gente possa dizer, está 100% bom, mas é, houve pelo menos uma tentativa de ouvir os professores, acho que isto foi válido, esta idéia foi bastante válida, claro que é um processo que vai amadurecendo e que vai amadurecer ainda muito.

E: O que você acha que não está bom nas Diretrizes. Você disse que há coisas boas e há coisas ruins, ou?

Ah, eu acho assim que, pelo menos na divisão que ainda continua o corte dos conteúdos, bem ainda assim, fala-se muito da integração, dá poucos caminhos para você integrar todos os conteúdos, daí você acaba geralmente, nos planos docentes, você acaba separando novamente os conteúdos de 1º ano em: Biologia Celular, Histologia e Embriologia; 2º ano: os Seres Vivos e os conteúdos do 3º ano: Genética e Ecologia, você infelizmente acaba caindo novamente nisso, não existe um caminho palpável para a gente fazer esta articulação, não é?

E: Você tem vontade de que mude esta seqüência?

Eu tenho, eu gostaria que o ensino de Biologia fosse bem articulado, que você falasse de célula lá no 3º ano, e ele (o aluno) imediatamente lembrasse que ele já viu aquilo algum dia na vida dele, que ele já associasse aquele conhecimento que ele já tem isso é o meu sonho dentro da Biologia.

E: Você acha que as diretrizes contribuem para isso ou não?

Ainda não. Eu acho que ainda não. Esta última versão que veio agora, ela está mais assim, pelo menos um pouco mais explícito isto, que eles querem. Isto que no documento do começo do ano a gente não entendeu muito bem, então agora já está mais assim, mais elaborado, mais ainda falta esta articulação dos conteúdos.

E: Você acha que você enquanto professora, consegue fazer esta articulação, ou você gostaria que o documento trouxesse esta articulação?

Ah, eu queria que desse um caminho para a gente, o documento. Porque como professora, às vezes, você fica perdida, a realidade é esta, às vezes, você não sabe para onde você foge com aquilo, então você vai, mas seria bom, muito bom, assim como a (Diretriz) de Ciências traz os fenômenos físicos, químicos e biológicos, daí você têm uma seqüência certinha de você associar aquele conteúdo aos fenômenos, físicos, químicos. Nas Diretrizes de Biologia não tem, se você comparar as duas.

3) Qual a sua impressão sobre este documento? Ele atinge os objetivos a que se propõem? Você seria capaz de citar três aspectos positivos e três negativos deste documento?

Eu acho muito bom assim você ter um documento direcionado para a escola do Paraná, porque antes sem as Diretrizes você ficava só naqueles PCN Nacionais que houve uma época que a gente estava mais perdida ainda. Quando começou aqueles PCN, você lia, lia e lia e ficava tudo muito ambíguo, muito vago, então aqui estas Diretrizes está sendo direcionada para as escolas do Paraná mesmo, e isto para mim é muito bom, na minha opinião. Aspecto negativo disso não consigo ver assim algo ruim.

E: Então você diz que o documento é bom porque é direcionado para a escola do Paraná?

É, foi ouvido os professores, acho que isto valeu muito a pena, porque eu peguei uma época onde você só tinha o Currículo Básico do Paraná que não contemplava Biologia, era só o ensino até a 8ª série e pronto, quer dizer que a Biologia foi por muito tempo esquecida. O Ensino Médio foi por muito tempo esquecido naquela época, por isto eu acho muito válido agora e todas as áreas do conhecimento estão sendo contempladas, inclusive a Biologia.

E: Você diz naquela época, você pode me dizer quando exatamente era aquela época, o ano? Mais ou menos 1996, 1997 por aí, nós só tínhamos o Currículo Básico e o ensino Médio era esquecido.

E: Você disse que o outro aspecto positivo das Diretrizes é que ela tem a tendência de articular esta divisão da biologia, você poderia explicar melhor?

Mas eu acho que já sanou algumas lacunas que tinham sabe. Eu acho que isso é uma coisa assim, que a leitura (das Diretrizes) é muito acessível, não assim uma escrita pesada. Sabe, você consegue visualizar a linha do pensamento dentro das Diretrizes, assim, coisa que os outros documentos que a gente conhece antigamente já não traziam isso, era tudo muito vago.

E: Você falou do Currículo Básico e dos PCN, na época dos PCN você disse que eles eram confusos, por quê?

Porque primeiro porque eles tratavam (os conteúdos) de uma maneira assim muito ampla, então e não direcionava para você o que seria melhor ensinar para o teu aluno no 1º ano, o que seria melhor você ensinar para o teu aluno no 2º, no 3º ano, nunca contemplava isso, o PCN era uma coisa toda linda de se ler. É uma coisa que não deve ser jogada fora, como tudo na educação, você tem que pegar o lado bom de tudo o que é te passa, mas, ainda era eu achava muito vago, eu não conseguia associar a Biologia lá dos PCN com o que eu queria dar a aqui. Então, você fazia os teus planos docentes da mesma forma que era antes deles, era como se eu não usasse eles.

E: Eles eram tão confusos ao ponto de vocês não os usarem ?

É exatamente.

E: E você leu os PCN, pois você sabe que tem os de Ciências e o de Biologia? Sim eu tenho todos eles, sim eu li. E: Por que você sabe que tem professores que nunca receberam, nunca viram este documento? Sei.

4) Você se baseia nas diretrizes para elaborar o seu planejamento?

a) Se sim: Quais aspectos você incorporou das diretrizes na sua sala de aula, no seu planejamento? Por quê?

b) Se não: Por que você não usa as diretrizes? No que você se baseia para fazer o seu planejamento? Por quê?

Eu tento pelo menos. **E: conte como você faz o seu planejamento.**

Porque assim. Aqui na escola a gente entrega o plano anual é o plano docente bimestral, e para a gente não perder o fio da meada neste caminho sempre eu e a lara, a gente está articulando fazer aquilo que está dentro, ou seja, aquilo que as Diretrizes está pedindo, o que nós estamos fazendo dentro daquilo, e o que a gente deixou de fazer.....a gente sempre faz isto ao final de cada bimestre, porque se não você acaba perdendo mesmo tudo...perdendo o teu caminho.

E: Você pode dar um exemplo, como você organiza o seu primeiro bimestre.

Por exemplo, no 1º bimestre do 3º ano, como no ano passado, a gente viu que era muita matéria pro 2º ano para apenas duas aulas semanais, pois era todo o conteúdo de seres vivos e fisiologia, então a gente resolveu, Eu e a lara a gente resolveu deixar a Fisiologia para este ano, daí o que a gente fez, a gente teve o curso no começo do ano com todo aquele embasamento teórico e a partir deste embasamento teórico que a gente teve, foi que a gente montou o nosso plano.

E então no meu plano de Fisiologia, a gente resgatou toda a parte do conteúdo que eles tiveram lá no comecinho, que foi: o Sistema, Histologia, toda a parte de Organização Celular que eles tiveram com ela, lara, (nas suas aulas no 1º ano) e depois que a gente voltou, e daí assim, sempre mostrando para eles (alunos) que a Biologia é fruto de várias pesquisas científicas que aquele conhecimento que eles estão tendo agora veio no decorrer ao longo dos anos (foi sendo construída), então isto, esta visão histórica eu não tinha antes das Diretrizes.

Eu ensinava o conteúdo pelo conteúdo, mas agora com esta visão da histórica eu comecei a ter a partir das Diretrizes (foi um lado positivo). Foi um lado positivo, pois agora nesta época eu estou ensinando Alelos Múltiplos e Sistema ABO, então também, fui buscar desde lá dos primórdios as transfusões sanguíneas, estas curiosidades históricas para eles se situarem também como que ocorre a construção deste conhecimento biológico. E eu não tinha isto, esta visão, antes das Diretrizes, de jeito nenhum, eu já chegava e dizia alelos múltiplos são estes e Sistema ABO e isto daqui e vamos lá.

E: Então quando eu pergunto para você sobre as diretrizes, você diz que leu que usa para fazer o teu planejamento e você tenta adequar isto ao seu planejamento e ao planejamento anual da escola, isto é, você usa os conteúdos estruturantes? Você se baseia neles para organizar esse

conhecimento? Como você põe estes conteúdos no seu planejamento, ou você segue o livro didático com a disposição antiga? Como você faz?

Nós estamos seguindo agora, é isto que eu estava falando, nós estamos com o livro César& César e nós estamos seguindo a organização do livro, a gente não está seguindo direitinho, *ipsis literes*, a Diretrizes, ainda não. Ainda falta, a gente ter esta coisa de saber como você vai articular todos estes conteúdos daquela forma que a diretriz pede para a gente.

E: Você acha que falta estar mais explícito nas Diretrizes ou falta um conhecimento maior por parte dos professores?

Ambas as coisas, tanto o professor tem que ler mais a respeito disso principalmente a nossa área porque assim, você lê muito na área biológica e esquece sempre da área pedagógica, então o professor tem que se atualizar nisso, eu acho e também esta melhor, mais explicado isso daí (articulação dos conteúdos) de como você vai articular estes conteúdos estruturantes.

E: Então você usa o livro César& César, o livro do MEC para organizar o planejamento da escola, então vocês continuam dando no 1º ano Citologia, Embriologia e Histologiae) no 2º ano seres vivos e no 3º fisiologia, genética e ecologia.

E: vocês sabem que as Diretrizes ela tem uma proposta contrária, ao livro, mas ainda vocês não conseguem?

Ainda não conseguimos articular todos estes conteúdos daquela forma, que a diretriz pede para a gente. Ainda a gente não conseguiu fazer isto.

E: E por que vocês ainda não conseguiram, o que vocês sentem que as impedem?

O número, a resistência a mudança, principalmente, na nossa resistência a mudança, acho que isto é a primeira coisa, porque a gente sabe que é mais cômodo usar o livro, pois você já tem tudo esquematizado, então é mais cômodo você usá-lo. E também, assim, como é que você vai fazer se vem um aluno de outra escola (transferência) que está tendo um conteúdo totalmente diferente do nosso. Ou a gente mandar um aluno nosso para outro colégio, que vai pegar um outro conteúdo. Assim nem todas as escolas ainda estão totalmente integradas, a maioria que a gente conversa está ainda nesta história, nos conteúdos serem tudo quebradinho, fragmentado, mas eu acho que a resistência ainda maior é a nossa, isso sem dúvida nenhuma.

E: Você usa o livro do EM do estado?

Eu não usei o livro do Estado ainda, porque ele traz uma proposta nova, justamente esta de que ele é muito voltado para as DCE, que você tem que montar sempre um projeto de pesquisa, o número de alunos na nossa sala é muito alto, você tem apenas, por exemplo, no 2º ano apenas duas aulas por semana, então você tem que vencer o conteúdo, aplicar prova, aplicar recuperação e .. trabalhar de uma maneira diferenciada ainda é muito difícil, porque a cobrança do sistema é a mesma. Ele joga um jeito de você trabalhar diferente, mas no final do mês você tem que dar uma menção, uma nota e então a cobrança ainda é a mesma.

E: Então você está dizendo que o Estado teria que adequar o sistema ao novo modelo de ensino? Exatamente o burocrático ao prático.

E: Você falou que não usa o livro de Biologia, mas é por conta desta adaptação? O que você acha do Livro?

Eu o acho bom, é assim, depois que eu entendi a proposta dele, porque também ninguém explicou, eu tive que pegar o livro sozinha começar a estudar, entender a maneira de foi a proposta o livro, daí a princípio no começo eu fiz o que muitos fizeram, que muitos colegas fizeram, acharam o livro muito ruim, porque a gente está acostumado da outra forma de apresentação dos conteúdos, no momento que você para e lê aquele livro de uma maneira diferente com um olhar diferente, se propondo a ver como os foi elaborado cada capítulo, de que forma , ...daí você vê que foi uma proposta nova e quem sabe até pode até dar certo.

E: você vê alguma relação do livro com as diretrizes ou não?

Ah, eu não fiz esta associação, esta leitura neste sentido. Olha está aí até uma sugestão.

E: E você fez aquele curso DEB- itinerante de Biologia?

Fiz agora em julho, mas como foi dividido por área, eu fiz na área de ciências, não fiz na Biologia.

E: Como foi o DEB-Itinerante de Ciências ? Como vou organizado?

Foi muito bom. Primeiro a gente trabalhou entendendo as diretrizes, a segunda parte, cada grupo da sala montou uma aula em cima daquilo que era proposto das diretrizes (cada grupo montou um aula em cima dos conteúdos estruturantes de ciências e de forma você fazia aquilo) e daí no último momento, 'ele' [o instrutor] ensinou os recursos da TV-pendrive. Foi rico, bastante rico, porque daí juntou várias escolas, vários professores, cada um com a sua experiência, com o seu dia-a-dia de cada escola, foi muito interessante.

E: Você tem alguma sugestão que queira falar acerca das diretrizes? O que você acha que tinha que ser diferente, por exemplo: você disse o curso DEB-Itinerante de Ciências, montaram uma aula integrando os conteúdos estruturantes, você conseguiria fazer isto em Biologia?

Ainda não consigo, ainda eu não tenho essa...eu estou sendo sincera com você, eu não dou conta ainda dentro da Biologia.

E: O que falta no documento para você dar conta?

Eu acho que primeiro é vencer esta resistência que a gente tem de querer o novo, pois acho que isto trava qualquer um e que seja assim fosse mais explicadinho, ou que viesse assim um exemplo no documento, por exemplo, lá no curso de ciências muita gente não sabia, quando viu o exemplo de como a gente podia fazer,clareou. Então que viesse apenas um modelo na diretriz, como você poderia articular os conteúdos, já ajudava bastante, na minha opinião, (um esquema) é um esquema, alguma coisa assim que

mostrasse, uma forma ou várias de você ajustar estes conteúdos dentro da tua prática, seria bem legal.

E: Você concorda com a divisão dos conteúdos em 4 conteúdos estruturantes?

Eu acho que para início de uma mudança está muito bom, eu só gostaria de saber como trabalhar com eles, eu não mudaria nada não.

E: Você acha que eles contemplam a toda a Biologia?

Eles tentam. Mas mesmo assim eu acho válida, o que não pode continuar do jeito que estava. Em minha opinião, tinha que ter mais carinho com a Biologia do EM, eu acho. Ela é uma matéria que ainda passa um preconceito de matéria que só tem palavras estranhas, você ainda escuta as vezes assim: Ah! Eu gosto muito da senhora, mas detesto a sua matéria.

Eu gostaria que a Biologia fosse uma coisa que você conseguisse passar de uma maneira mais natural pro aluno, este é o meu sonho, que ela fosse mais entendida, mais amada.

E: Mas você acha que esta dificuldade está no documento ou na gente?

Eu acho que está muito mais na gente no que no documento, só que é assim você tinha que ter um pouco mais de treinamento dentro desta área (para mudar) de como mudar a linguagem de como você trabalhar, que seria uma coisa a se tentar, seria apenas um dos caminhos a se tentar para melhorar a biologia.

E: Você disse para mim que agora você usa a história dentro da Biologia, portanto, você já mudou a sua linguagem, não é?

Bom, pelo menos eu estou tentando, coisa que eu não fazia que eu não tinha, eu sou sincera em falar, eu comecei a ver esta parte histórica interessante depois que eu li as Diretrizes.

E: Esta 'linguagem', como você disse, se relacionam aos termos Biológicos? Você dá ênfase a eles?

Não. Primeiro que você explica como é aquele termo da onde ele veio, que raiz ele tem. Mas o que eu priorizo é o conceito que está 'em cima daquilo', não a palavra em si, que as vezes numa avaliação eles (os alunos) descrevem o fenômeno, sem colocar 'aquela palavra específica'. Assim eu acho que houve aprendizagem, porque não colocar a palavra 'termo biológico', não quer dizer que ele deixou de incorporar o conceito em si. O aluno adquire a essência, o que é necessário.

E: Portanto, se sua avaliação está relacionada com o conhecimento do seu aluno, como você propõe uma avaliação?

Ah! É tão difícil avaliar. Sempre quando você faz. Eu sempre procuro propor uma parte que exige um raciocínio maior, e uma outra que exige um raciocínio um pouco mais leve, e sempre valorizando o que eles escrevem, não da maneira que está no livro, mas sim da maneira que eles entenderam que às vezes você consegue observar que nas entrelinhas o aluno assimilou o que você queria, mas não escreveu os termos técnicos certinhos e tudo mais.

Faço sempre uma avaliação escrita, eles gostam muito de seminários, a gente agora vai fazer seminário sobre Clonagem, Biotecnologia. Eles vão pesquisar sobre estes assuntos e depois nós vamos debater sobre isto. Na parte de Fisiologia nós fizemos um seminário sobre Aborto, tinha dois grupos: um que era contra e outro a favor, Daí eles tinham que debater entre eles.

E: Então você faz avaliação escrita e seminários?

Também faço resoluções de exercícios, geralmente junto comigo. Não dou muita pesquisa para casa, pois agora com o advento da internet, é difícil você saber se realmente eles pesquisaram ou se só foi uma cópia, pois eles só tiram o **www**. É uma geração que “Eu digo para os meus alunos: - Vocês são a geração da informação, mas ainda falta muito conhecimento. Vocês têm informação, mas falta para vocês metabolizarem este conhecimento!” Você, [nós professores] nota quando, foram eles que pesquisaram e quando é conteúdo deles. Quando é um conhecimento que é deles ou quando é uma simples cópia do livro ou uma cópia da internet. Principalmente aqui os nossos alunos são de classe média, onde quase todos acesso à internet, muitos poucos são os que não tem. O nível sócio econômico deles é bem bom, são poucos os que não tem acesso. Aqui você pede qualquer coisa e eles têm recurso mesmo! Eu fiz um levantamento só por brincadeira, e foi uma coisa que me assustou, eu me espantei com o resultado, eles tem recurso, muito recurso!

E: Você anteriormente apontou que a diretrizes deveria mudar um pouco mais a linguagem, na questão de mostrar uma maior integração entre os conteúdos para se tornar um pouco mais acessível. Fora isto, você tem alguma outra sugestão?

Não eu acho que não, falta eu ler de novo pois desde de julho até agora eu não li mais, pois a diretriz ela é uma leitura que você sempre tem que estar retomando, pois cada vez que você lê você enxerga as coisas de uma maneira diferente, por exemplo a parte histórica eu nunca tinha pensado nisto, e quando eu passei a ler com uma boa vontade, vamos dizer assim, eu passei a entender melhor, é uma coisa que deveria ser mais e melhor.

Eu peguei alguns textos da bibliografia das diretrizes para ler, que eu fui buscar, daí uma coisa que me chamou a atenção que eu fui atrás, por exemplo, da parte da Biologia Celular que eu gosto, foi alguma coisa assim que me instigou a pesquisar, me instigou à busca de novos conhecimentos. Acho que isto foi uma coisa bacana também

E: Para finalizar, você tem alguma coisa a mais que você queira deixar ou dizer que possa contribuir com a minha pesquisa, ou sobre as Diretrizes?

Não tenho nada não. Eu é que me coloco a sua disposição e o que você precisar aqui do Colégio, pode contar com a gente e que você seja muito feliz na sua pesquisa.

E: Algo mais a acrescentar?

Não. Obrigada.

Entrevista 2 – Professor P2

Este professor não participou do curso DEB – Itinerante.

1) Você conhece as Diretrizes de Biologia do Estado do Paraná? Como você ficou a conhecendo? Você recebeu em casa, na escola? Conte um pouco como foi este primeiro contato com o documento.

Eu não recebi em casa, eu não recebi na escola, porque eu não participei dessa capacitação, porque eu tenho outro compromisso nos dias que são designados para isso, porém para ficar a par do assunto eu peguei na escola, naquela biblioteca que tem do Professor.

Eu acho que as palavras estão muito bonitas, conta a história da Biologia, conta os conteúdos de que forma nós vamos trabalhar agora, que são os conteúdos estruturantes, toda aquela história que a gente já sabe.

Aí a minha pergunta é o seguinte: Teve capacitação? Teve. Foi explanado, trouxeram materiais, textos, etc. Como este professor vai trabalhar em sala? Por que cada um tem um pensamento, cada um tem uma forma de trabalhar. Nós não somos coletivo, somos seres pensantes e individuais. Será que um vai trabalhar de maneira Histórico-crítico? Que já não é mais! Agora é Paulo Freire. Né, ou já fomos todos, todos os métodos já foram utilizados e acredito que vai depender muito do professor. Já está melhor, porque antes nós não tínhamos uma orientação, nós não tínhamos Diretrizes Curriculares de Biologia, era uma diretriz para todas as disciplinas. Então eu acho que isto melhorou, mas se isto vai ser bom nós temos que primeiro que trabalhar para ver.

2) Você sabe que este documento foi elaborado com a participação dos professores estaduais? Você participou deste processo? Você se sente parte desta construção coletiva?

Sim, com certeza e mesmo antes de haver estas reuniões, naqueles primeiros passos das diretrizes, eu participei, eu fui convidada para participar de um grupo com pessoal do Núcleo para a gente dar os primeiros passos, sabe, para elaborar, construir. Nós tínhamos reuniões, com certeza participei, e é uma coisa forte.

E: Você se enxerga no documento?

Eu me enxergo no documento, lendo, analisando, eu me enxergo perfeitamente, dentro do meu trabalho.

3) Qual a sua impressão sobre este documento? Ele atinge os objetivos a que se propõem? Você seria capaz de citar 3 aspectos positivos e 3 negativos deste documento?

Ela atinge. Porém o professor tem que ter uma bagagem, o professor sempre tem que estar em busca do conhecimento novo, entendeu. O professor que tem aquela mentalidade ainda que não estuda, que não vai atrás, que não vai a busca de material didático recente, dificilmente ele vai se encaixar.

E: Você acha que este tipo de professor tem muito ainda?

Muito, muito, muito são os professores que eles não evoluem, ele pode ler várias vezes o documento, mas ele é tão fechado naquela construção que ele tem que ele não se abre, ele não forma um leque, e para entender as diretrizes, para ele trabalhar, para saber os pontos positivos dela e até mesmo ter uma análise dos pontos que estão falhando ele precisa ter este leque, esta visão de mundo.

E: Você pode me apontar assim que pontos da diretriz você gosta, que pontos você destacaria como importantes, aquilo que você vê que não condiz com o dia de hoje, com a nossa realidade hoje?

Então a parte histórica, a parte histórica ficou muito longa, falando dos primeiros mecanicistas, primeiro vem a influência da Igreja, depois vem a Renascença, daí vem a Idade Média e Moderna, daí vem conta a história, quem era crítico, etc. Sabe isto eu acho que poderia ser bem menor no documento. Eu acho que deveria ter a História, mas teria que colocar mais objetivo, e não foi objetivo. Eu acho que houve uma delonga de pensamento. Este é que eu acho que foi um **ponto negativo**.

O que eu percebo de **positivo** são as citações que tem, sabe de autores recentes de 2002, 2003, tem Ronan, tem vários autores onde tem o pensamento e se coloca o pensamento do autor, e daí isto é o hoje.

E: Agora continuando a análise do documento, temos ainda a parte metodológica e os conteúdos estruturantes, como você vê esta parte?

A parte metodológica é o que a gente sempre sabe eu acho que isto mudou muito pouco, e os conteúdos estruturantes eu gostei.

E: As diretrizes auxiliaram você a mudar alguma coisa em sua prática ou não?

Não, não porque por eu gostar da área de Educação, eu só apaixonada, eu já fiz psicopedagogia, estou fazendo pedagogia e ainda tenho mestrado que eu estou fazendo.

O que eu vejo, eu trabalho sempre diferente, eu sempre trabalho a construção do sujeito, porque eu vejo que nós não estamos é construindo o aluno para o vestibular, o aluno com um fim educacional, mas nós estamos criando cidadãos, e para criar cidadãos, nós temos que dar oportunidades para que o sujeito construa, você tem que dar oportunidades para que o aluno faça uma interação com a sua disciplina e traga a sua vivência.

Então eu sempre fui revolucionária, eu sempre gosto de trabalhar em grupo, eu sempre gosto de fazer debates, seminários, mas seminários não prontos, mas que ele me traga o assunto dentro da Biologia, e que ele construa.. que o grupo me traga o seu conhecimento.

E: Você acha que as Diretrizes não trazem este aspecto?

Não, ela não traz isto, ela fala desta construção. Na parte da avaliação, fala da avaliação que a gente já conhece, e que eu enquanto professor, acho que tem alguns pontos que deveriam ser tratados de uma outra forma, o aluno muitas vezes pra fazer a avaliação escrita ele tem uma série de fatores emocionais que interferem até o contexto social, político e econômico,

então o que acontece, neste momento se você faz um seminário, você faz uma avaliação 'normal' que a escola exige e a segunda avaliação você faz uma avaliação diferente, como um seminário do qual você vai oportunizar todos e o grupo a se organizar de tal forma, que um ajuda o outro, então já começa nesse momento a interação. Já começa o grupo despertar e ser avaliado.

E: O que você acrescentaria no texto das Diretrizes? Essa parte que você falou que 'falta' nas Diretrizes. O que seria esta 'falta'? Seria um encaminhamento? Como você explica esta 'falta'?

Eu acho que deveria se ter uma forma de 'n' opções do aluno ser avaliado.

E: Você diz que a questão da avaliação não está clara no documento, mas isto ocorre por que no documento ela não está determinada?

No documento ela está determinada, ela é isso, isso e isso, mas acredito que deveriam ser acrescentadas outras formas de o sujeito ser avaliado, por exemplo, eu não avalio apenas através de avaliação, e trabalhos, o sujeito constrói comigo no dia-a-dia, a avaliação dele é no seu dia-a-dia, são as oportunidades que são dadas em sala de aula, trabalhos, debates, leitura de textos (nossos alunos tem dificuldade de interpretação), então eu não sou professora de Língua Portuguesa, mas sou professora de Biologia, então eu tenho que fazer com que o aluno se aproprie, sabe de textos que ele realize a interpretação, dentro da nossa disciplina textos voltados para a nossa disciplina, então eu acho que isso está faltando. Teria que ter um leque, não sei se você entendeu.

Por exemplo: o professor que se adequou a trabalhar assim (dentro das Diretrizes) tem que buscar a interdisciplinaridade, o que não ocorre, muitas vezes você convida o professor de outra área (Português de Matemática). Olha eu tenho este tema, eu queria montar um gráfico em Geografia, um gráfico a respeito sobre o racismo....porque isto é o nosso trabalho, aí o professor responde...ai veja...não sei.. daí você acaba você absorvendo tudo...não há esta interação....**Mesmo que o documento ofereça?**

Mesmo que ele ofereça, ainda há uma resistência por parte de alguns professores, não são todos.

4) Você se baseia nas diretrizes para elaborar o seu planejamento?

a) Se sim: Quais aspectos você incorporou das diretrizes na sua sala de aula, no seu planejamento? Por quê? b) Se não: Por que você não usa as diretrizes? No que você se baseia para fazer o seu planejamento? Por quê?

Me baseio, utilizo.

E: Quais aspectos você incorporou das Diretrizes na sua aula, no seu planejamento?

Eu já respondi antecipadamente.

E: Mas você pode só pontuar novamente que aspectos você achou importante, porque você falou agora na questão da metodologia que você trabalha em sala, na construção do aluno, esta metodologia consta nas Diretrizes e você incorporou em seu trabalho?

É isto, a metodologia eu incorporei em meu trabalho.

E: Mas o que você incorporou? Você comentou da parte histórica, você aborda os conteúdos historicamente ou não? Os conteúdos estruturantes, como você os organiza no seu planejamento?

Ah, então como eu organizo o meu planejamento usando os conteúdos das Diretrizes, então o que eu faço, eu seleciono um texto. O livro que os alunos receberam do Governo tem muitos textos, tem debates, alguns textos eu pego e trago, mas também eu faço pesquisas em vários livros de Biologia, então eu não dou aquele conteúdo somente usando aquele autor, eu vou lá num livro e vejo, ah, isto aqui é interessante e trago, ah, isto aqui também é interessante.

Na hora da discussão de apresentar o conteúdo eu vou trazendo para eles toda esta parte da pesquisa que o professor fez, e vou colocando, e é neste momento ocorre uma discussão, então aqui neste momento eu desperto neles alguma coisa, e é desta forma que eu monto o meu planejamento.

E: Mas como você monta o seu planejamento? Você usa a 'antiga divisão' dos conteúdos em Biologia?

Não, não é interagindo. É uma interação. por exemplo: vamos lá, no 2º ano é os Seres Vivos, a gente começa com a classificação dos Seres Vivos, mas o que eu faço, eu já vou buscando lá, eu já trago o conteúdo de Célula um conteúdo que eles já viram no ano anterior, pois se ele não tiver uma noção da Célula o que ele vai entender por seres Eucariontes e Procariontes, sendo que no 1º ano, no momento que eu falo da Célula, na hora que eu começo a falar dos nossos sistemas eu já busco isto (seres Eucariontes e Priocariontes) e daí o que eu faço, vou puxando, vou puxando e vou trazendo os conteúdos, porque eu não dou o conteúdo fragmentado, eu dou num todo.

E: Mas como você organiza estes conteúdos, que conteúdos você estabelece para trabalhar no 1º ano?

No primeiro ano, como eles vieram da 8ª série e eles tiveram química e física eu inicio apresentando um pouco a nossa disciplina que é bem diferenciada da Ciência eu acredito que ela (Biologia) traz o conteúdo mais afundo do que a Ciência e daí eu vou fazendo assim.

E: Você apresenta o conteúdo na antiga seqüência do livro didático: citologia, histologia, embriologia?

Ah! Eu uso esta seqüência, porque você tem que ter um princípio, meio e fim. Você não pode começar lá porque você não gosta disso. Você tem que seguir: Histologia, Citologia, as vezes começo com a Reprodução, porque eles estão com os hormônios lá em cima. Este ano eu comecei pela Reprodução, porque a turma estava precisando da Reprodução Humana, porque eu já vi o perfil deles aqui na 8ª série, então na hora que eu comecei pela Reprodução eu desapertei estes alunos. Mas eu não estou entendendo a pergunta.

E: O que eu estou perguntando é como você organiza os conteúdos. O professor antigamente para fazer o seu planejamento não tinha uma Diretriz, logo, ele pegava o livro e seguia o livro, é isto que você faz?

Não.. não, eu tenho que cumprir o conteúdo mas não nesta sequência, eu inverte-os, eu os organizo assim, não estaticamente.

E: Mas você puxa, por exemplo, um conteúdo do 3º ano, Ecossistema, para o primeiro ano?

Sim, sim Ecossistema para o primeiro ano, Genética, então quando eu falo de Reprodução Humana eu busco a Genética, aí mesmo na Reprodução Humana, onde que os seres vivos estão inseridos? No meio ambiente aí busco as bactérias, os fungos, tudo, porque os sujeito, quando a gente fala de Reprodução Humana a gente tem doenças que são as DST, mas também a Reprodução Humana está sujeita a ter doenças que não são DST.

Então se eu falo de uma bactéria, ele vai saber o que é uma bactéria? Não. Então eu explico o que é uma bactéria, causam doenças, se eu falo de vírus...são virais...meningite, etc.. Você tem que trazer isto.

E: No 2º ano, como os conteúdos estão voltados para os seres vivos, como você apresenta estes conteúdos?

Também apresento desta maneira interativa. **E: Você pode dar um exemplo?** Então quando eu falo da classificação dos seres vivos, entra o homem nós estamos classificados no reino animal, aí se nós estamos classificados no reino animal, eu coloco a onde nós estamos interagindo? No meio ambiente. Onde nós encontramos os fungos, as bactérias, a cadeia alimentar, a genética, a nossa e dos animais, e a reprodução.

E: Então, você sempre vai e volta nos conteúdos.

Sim, vou e volto, vou e volto. É desta forma que eu trabalho.

E: Você acha que esta maneira com que você trabalha, está presente nas Diretrizes ou foi um aspecto que você incorporou na sua prática, ou você já trabalhava assim?

Eu já vinha trabalhando com esta prática, já vinha com essa idéia, eu gosto muito de interagir com os meus alunos, eu não gosto de nada estático.

E: Esta idéia de interação, está presente no documento ou não?

Está, não de uma forma clara, mas está, mas assim, está porque eu leio e vejo....mas não está assim...claroo professor deve se apropriar....mas tem alguns aspectos que a Diretriz fala dessa interação, isto está visível, mas aquilo que eu falei para você a forma de como o professor deve transmitir o conhecimento, a forma de como o professor deve ser o mediador dos alunos, isso ainda se o professor não tem esta visão fica difícil. Este é um aspecto metodológico.

E: Você acha que este aspecto metodológico do documento, não está claro?

Este aspecto ainda não está claro!

E: E a parte dos conteúdos estruturantes?

Excelente, mas depende muito da tua visão para você achar bom. É aquilo que eu acabei de falar para você, que cada professor tem uma visão da sua aula, eu acho que são características pessoais de como você vê o seu aluno,...de como você se relaciona com o outro...ó é uma escadinha

E: Há ainda algum aspecto que você queira colocar sobre as diretrizes?

É aquilo que eu te falei, tinha que ter um leque maior, e também reuniões com os professores da área, para cada professor discutir a sua metodologia. Para que exista uma mudança essa mudança tem que ser lá dos alicerces, da mesma maneira de quando se constrói uma casa, se começa pela base. Assim se esta estrutura não for bem feita a casa cai.

Então eu acho que as diretrizes estão ótimas, há alguns aspectos que eu não me enquadro, dentro da história, porém esta reunião essa interação entre os professores de biologia acrescentaria muita coisa.

E: Quando você fala em leque, o que você entende por esse leque?

Uma abertura maior.

E: Abertura do quê?

Abertura do professor no seguinte aspecto. Quando eu falo em leque é quando você (professor) é o mediador de todos os conteúdos estruturantes. De que forma (ampla) você vai trabalhar!

Então, trocar idéias. O professor numa reunião qualquer fala: eu trabalho dessa forma, o outro coloca, mas veja eu trabalho assim, e se você conseguir resgatar aquele aluno, aquele aluno que não tinha desejo de aprender, mas e daí, (troca de experiência). Como você consegue resgatar aquele aluno? Primeiro passo a afetividade, é o primeiro passo, o segundo passo é ver o lado emocional dele, o que está levando aquele sujeito a ter aquela postura na sala de aula.

E: Então você afirma que este 'leque', esta abertura seria a proposta de reuniões com professores que, além de se discutir os conteúdos deveria ser discutido os sujeitos?

Os sujeitos, porque veja só, se você partir desse pensamento o que acontece, você sabe que os sujeitos não aprendem ao mesmo tempo, ninguém, cada um tem o seu tempo de aprender, e aí na verdade as diretrizes não falam ..sobre este aspecto

E: que aspecto?

Do aspecto do aprendizado, *de colocar lá: cada sujeito tem o seu tempo de aprender...* o professor respeita este tempo?

É claro, eu sei que o professor tem 40 alunos, mas o professor tem a visão de que aquele aluno tem dificuldade na aprendizagem, que ele tem um comportamento é, não senta, é distraído, ele compromete a sala. Mas por que será que ele compromete a sala? Por que será que ele não interage com o grupo? Será que ele não tem uma história?

E: É um aspecto que não está presente nas diretrizes?

Não. E se você ficar me perguntando, muitas coisas eu sei por eu ter feito psicopedagogia, então eu sou voltada para a aprendizagem do sujeito. Então é isto que eu faço nas minhas aulas, é desta forma que eu trabalho, e eu acho importante que todo o professor deveria ter uma especialização em educação, mesmo que seja biólogo, geólogo, qualquer professor, ele teria que ter, ou pedagogia ou psicopedagogia ou educação especial, qualquer coisa.

E: Você acha que o professor que tem apenas sua formação nas chamadas: Ciências Duras, falta esse lado pedagógico?

Falta este lado pedagógico. Falta na formação de professores um entendimento maior no que é educar.

E: As diretrizes trazem, apontam este aspecto?

É deveria trazer este contexto. Trazer textos para estudos para suprir esta necessidade. Essa necessidade do professor, de sua formação. Porque a pedagogia nós praticamos todos os dias e tem professor que nem sabe o que é pedagogia, e não é erro dele, é erro do sistema....não há oportunidade...só há cobranças ... e como você cobra um aspecto se o professor não tem esta bagagem!

Bem, então isto. E eu espero que eu tenha ajudado.

E: Algo mais a acrescentar?

Não. Obrigada.

Entrevista 3 – Professor P3

Este professor não participou do curso DEB – Itinerante.

1) Você conhece as Diretrizes de Biologia do Estado do Paraná? Como você ficou a conhecendo? Você recebeu em casa, na escola? Conte um pouco como foi este primeiro contato com o documento.

Conheço, eu fiz os planejamentos. Todos os inícios de semestre a gente faz estes cursos que o Estado oferece. Este ano veio aquele material que a gente tinha acesso para que a gente tivesse como base a formulação do planejamento, do nosso roteiro.

E: Você diz que sempre nas reuniões pedagógicas acontece isso, então desde quando você participa destes encontros de Biologia?

Na verdade eu sempre participei, o único que eu não participei foi este de julho agora. **E: Desde quando, desde que ano?** Todos os anos que eu dei aula eu sempre participei, sempre houve um curso no início do ano e um na metade do ano antes de recomeçar as aulas. Este ano que eles iniciaram as aulas e depois o curso.

E: Mas você participou destes últimos encontros sobre as novas diretrizes de Biologia? Você participou de todo esse processo?

A formulação, você diz? Que foi feita ano passado, atrasado, não lembro. E nós fomos convocados para participar de reuniões para elaboração do documento. Eu participei, mas não de Biologia, foi o ano atrasado 2005 talvez, eu acredito que sim.

Na verdade esta escola, eu já estava aqui, aqui eu já estou a seis..sete anos eu estava fazendo o planejamento com os outros professores e nos pediram que nós fôssemos ao Setor, e lá foram feitas reuniões com os grupos por área. Todos os professores da área estavam presentes.

E: Mas você participou de Biologia ou de Ciências?

Eu acho que foi de Ciências, por que eu estava à tarde.

E: Mas nas semanas pedagógicas como você disse, desse ano, você participava de qual grupo?

Na época nós optávamos. Este ano nós optamos, mas o meu nome foi para Ciências e não para Biologia, eu até estranhei porque a minha carga horária maior é em Biologia.

E: Você lembra de ter participado de algum encontro de Biologia? Nas Semanas Pedagógicas você lembra de ter respondido questionários, ou algo semelhante?

Esse ano no início do ano que foi o encontro interno na escola, eu fiz Biologia, ano passado e atrasado foi Ciências.

E: Você participou de encontros, mas na área de ciências e na escola, nas semanas pedagógicas que participou, você lembra ter respondido ou lido algo sobre as diretrizes de Biologia?

Sim este ano eu fiz, porque a minha carga horária maior era em Biologia, no início. Mas esse encontro de julho que eu não fui inclusive eu não sei houve muita diferença, porque eu acabei nem perguntando nada para ninguém.

E: Então você leu esta nova diretriz de Biologia?

Nós respondemos, havia umas questões, para nós discutirmos e respondermos inclusive o grupo do qual eu participei foi bastante crítico, sempre eu acho que a Biologia é muito crítica, é importante pelo menos eu me vejo assim bastante crítica. Eu digo isso pela minha observação em outros anos, onde nós tínhamos não apenas Biologia, não era separado por área, quando nós (professores) ficávamos todos juntos eu acho que Biologia, a área de Ciências Biológicas é sempre mais crítica, é eu acho isto é o que eu observei e cheguei a esta conclusão.

E: Mas crítica em que sentido? O que você acha que é importante no documento?

Crítica no sentido de contestar o que está escrito no documento em relação a viabilidade de aplicação em sala porque a realidade, às vezes, não é a mesma que se coloca no documento e a que se aplica em sala, as necessidades dos alunos nem sempre são aquelas. Uma criticidade consciente. Com certeza.

E: Conte um pouco como foi este primeiro contato com o documento. Conte um pouco desta tua leitura das Diretrizes. Você leu sozinha?

Nós formamos grupos era um grupo grande que foi dividido para que no final nós pudéssemos responder as questões e achar a uma conclusão do grupo em conjunto daí foi elaborado um documento que foi trazido para a escola, cada professor de várias escolas, nós nesse encontro chegamos ao consenso de que... a maioria pelo menos tínhamos a mesma opinião e formou-se um documento e trouxemos à escola e acredito que este tenha sido encaminhado. Esse encontro foi o do começo deste ano 2007. Foi fevereiro de 2007.

E: Este foi o seu primeiro contato com o documento?

Que eu recebi em mãos sim. Este ano foi encaminhado para a escola, eu recebi da escola exclusivamente para fazer o curso e depois deste encontro eu devolvi. Inclusive o que eu li, não foi esta escola que me deu o documento, foi a outra, onde eu tenho aula de ciências.

E: Depois desse primeiro contato você retornou a lê-lo?

Assim não, nós discutimos na outra escola, numa outra reunião que houve no início do segundo semestre agora, mas foi uma reunião interna, mas o externo do DEB esse eu não fui.

2) Você sabe que este documento foi elaborado com a participação dos professores estaduais? Você participou deste processo? Você se sente parte desta construção coletiva?

Como eu disse para você eu acredito que aquilo que nós fizemos em 2005, em Ciências deve ter gerado o documento atual.

E: Então quando você leu as diretrizes você percebeu que você participou do processo, você se enxerga dentro do texto?

Aquilo que está escrito se fosse 100% correspondido seria o ideal, mas eu acho que a educação hoje em dia não ruma para esse, caminho. Ali o documento é o perfeito, mas quando você vai tentar aplicar na prática em sala de aula você encontra com problemas diversos aí você tem que tentar adequar a realidade do aluno à situação que eles pretendem colocar no documento, ali com relação ao ensino.

E: Então quando você lê este documento, você se enxerga nele?

Então é aquilo que eu te disse, eu acho que aquilo ali (documento) é o que deveria acontecer, a gente procura sempre aplicar aquilo que está escrito ali, tanto em relação, inclusive a conteúdos, mas, às vezes, a realidade não corresponde.

E: Eu queria que você detalhasse, o que está escrito que você gosta e se enxerga, e o que está escrito que você não concorda.

Ah, eu não sei, com relação as necessidades dos alunos, o porquê do material é...acho que a gente tem que buscar com que a educação, como eu lhe disse antes, que ela seja responsável pela construção do cidadão atuante, a gente tenta moldar o aluno para que ele seja ativo, participativo, que (a educação) consiga trazer um benefício não só para ele mas para a sociedade como um todo.

Então eu acho que o documento mostra bastante isso, ele deixa bem claro como deve ser mais ou menos trabalhado o sistema para que isto aconteça então à redação dele é clara com relação a isso, mas, às vezes, em sala, nós nos deparamos com problemas e com diversos problemas.

São alunos usuários de drogas, alunos que passam por necessidades diversas, fisiológicas, mentais, às vezes, e tem aluno no ensino médio que não sabe escrever, ler, ou seja, não é alfabetizado, você pede para ele interpretar uma frase ele não consegue, e porque ele está ali, no ensino médio e se falarmos no ensino fundamental piora, é bem mais crítica.

Então eu acho que o papel é o ideal, a redação 'dele' é o ideal que a gente busca, a gente procura aplicar o que está escrito nele, mas a realidade em sala, especialmente em escolas como esta, que é uma escola um pouco mais afastada não é uma escola central, eu não diria periferia, mas ela é mais afastada, a realidade é outra a situação é outra do aluno, e eu não sei, eu tenho um princípio de conhecer cada aluno que eu tenho, eu conheço todos!

Os que frequentam os que não frequentam, às vezes, eu tenho aluno que frequentou uma ou duas vezes, mas mesmo assim, eu procuro ficar lembrando quem é o aluno, o porquê ele não está vindo, quais seriam as razões da ausência do aluno, procuro me informar com a secretaria, na supervisão, então eu procuro conhecer o aluno pois eu acho que não é só a nota que corresponde ao conhecimento dele, é o contato..é também este contato que eu pelo tenho com eles, eu procuro conhecê-los para saber da realidade deles e não a realidade total, mas tentar descrever o padrão do aluno para que eu possa também poder analisar neste sentido...ajudá-lo neste sentido.

E: Você diz que a diretriz tem um ideal que nem sempre você aplica em sala de aula. O que seria para você esse ideal que você diz que está escrito?

Seria a educação como a formação do cidadão, também sempre essa formação que seria o ideal que está escrito no documento, é que as vezes a gente não consegue aplicar uma aula, como a prevista, você até elabora prepara, mas não dá, não corresponde.

A escola mesmo tem também suas deficiências, tem suas falhas, o quadro como um todo, às vezes precisa de retroprojeter está com a lâmpada queimada, uma tomada. Esses dias eu queria projetar umas transparências, não tinha tomada na sala que funcionasse, extensão, ou seja, metade da aula acabou. Então os recursos são limitados também, então estes recursos limitados interferem com certeza para você chegar num ideal de conhecimento.

E as limitações dentro de uma sala são várias, desde conhecimento do aluno, onde eu tenho ótimos alunos aqui inclusive eu tenho ótimos alunos que eu já disse para eles você deveria buscar algo além. Eu tenho alunos daqui que eu dou aula para eles desde a 5ª série, hoje eu dou aula para eles no 3º, são alunos excelentes e parece que eles ficam limitados ao conhecimento inferior de outros alunos que eu não tenho como passar o conteúdo num nível mais elevado eu tenho que seguir a média que é bem inferior.

Então eu sempre costumo falar para os professores, o que eu ministrava em conteúdos há 11 anos atrás, hoje corresponde a 1/3, e eu não sei porque, talvez pela falta de interesse do aluno, é dos principais motivos que eu considero, às vezes a gente não tem respaldo, em nenhum sentido, a autoridade do professor não existe mais, eu não digo exista aquela autoridade em mandar no aluno, um autoritarismo, mas eu digo que um respeito, eu me vejo assim, se eu estou ali é para trazer algum benefício.

3) Qual a sua impressão sobre este documento? Ele atinge os objetivos a que se propõem? Você seria capaz de citar três aspectos positivos e três negativos deste documento?

Eu falo do documento, porque o documento tem uma proposta, ele é uma Diretriz e no caso esta diretriz tem uma proposta para o ensino de Biologia. Eu acho que ele atinge, mas não em 100% talvez.

E: Será que você pode apontar pontos positivos ou negativos do documento?

_Olha foi como eu lhe disse eu acesso a ele no início do ano, eu guardei dele aspectos gerais, assim aquilo que eu te falei que é esse ideal da construção de um aluno, de um cidadão.

E: O documento traz um relato histórico, o que você acha disso ?

É importante com o todo trabalho tem que ter conhecimento, contato, saber afinal de contas o porquê deste trabalho.

E: Depois da abordagem histórica, tem a metodológica, ali você lembra de algum aspecto importante que você incorporou no seu planejamento?

Olha hoje em dia a Biologia na metodologia coloca-se a prática mais como uma utopia. Na verdade na Biologia é muito ampla, ela pincela vários

pontos e essa parte de prática na Biologia eu diria que seria importante talvez 50% ou até mais, porque o visual, o contato do aluno com o material é o que realmente ele vai estudar, e nas escolas isso hoje em dia eu diria que é utópico, porque onde tem possibilidade de laboratório, onde existe um laboratório, não existe material que seria vidraria, não existe manutenção de microscópio, não existe reagentes.

E: A diretriz apresenta este aspecto prático na metodologia?

Não, eu vejo não como uma metodologia, mas como uma necessidade da disciplina de Biologia, ter aulas práticas, eu acho importante.

E: Mas, o documento comenta sobre isto?

Não eu não lembro ao certo, faz tempo que eu tive contato com ele, nesse ponto que você está me perguntando agora.

E: Eu pergunto se o documento aborda ou não a questão da prática, pois para você, a prática é importante.

Ele (o documento) mescla, ele coloca mas eu não sei se neste ponto de metodologia entende, é claro que a gente tem que buscar vários recursos e isso entraria nos recursos né.

E: Quanto a parte dos conteúdos estruturantes, como você vê os conteúdos, você usa os conteúdos estruturantes no seu planejamento?

Sempre aplica os conteúdos estruturantes e depois os específicos, mas eu lhei disso há pouco, o que eu conseguia passar a alguns anos atrás era muito maior a quantidade, era muito mais conteúdo em relação ao que eu faço hoje, eu não consigo ainda dizer o porquê. Houve redução do número de aulas, sim houve, eu lembro que eu trabalhava três aulas por semana agora só são duas.

E: Mas como você compreende estes conteúdos estruturantes das diretrizes?

Eles não mudaram... não é que não mudaram, a quantidade de informação de conteúdos continua, só mudou talvez a forma, a maneira, a organização deles.

Eu particularmente tenho um raciocínio interdisciplinar, eu sempre procuro dizer porque eu trabalho aquilo, não só na minha área mas eu procuro invadir nas áreas dos colegas, porque esta interdisciplinaridade o aluno não consegue fechar.

Então, às vezes no 1° ano eu falo de conteúdos do 3° mas não me aprofundando, eu dou uma noção para que eles consigam ter a visão interdisciplinar, que isso não para ali, que tudo vai ter uma seqüência, não só na minha disciplina, eu invado as disciplinas dos colegas.

E: Essa visão interdisciplinar está presente no documento?

Tem com certeza. Então por isto que eu te disse, o documento trabalha com um ideal, e eu o considero, porque, aplicar a interdisciplinaridade não são todos que fazem, eu tenho noção que eu procuro aplicar, que eu volto e meia me vejo falando de física, de história, de química, português, porque eles têm

dificuldade de interpretação de texto, às vezes eles não respondem as perguntas de Biologia não por entender a Biologia, mas é por não saber o que está sendo perguntado, interpretar a pergunta, então eu exploro isto muito com eles.

E: Quando eu pergunto o que você incorporou das Diretrizes na tua prática é em relação a isso, o que está escrito no documento que você aplica no seu planejamento.

O que eu não tinha específico era esta parte de afro que agora é meio que colocado para nós como conteúdo, que a gente deve colocar agora digamos, mais claro para o aluno.

Eu sempre falei das características, claro que biológicas, da parte histórica não me cabe, mas é, por exemplo, o pigmento da pele: porque o negro é daquele jeito, quais as consequências, quais as características, então isso eu acho que hoje em dia...eu sempre apliquei, mas não da maneira de como que eles colocaram ali que a gente tem que aplicar como um item para eles para ajudar eles, para evitar a discriminação. Só que eu vejo que eles se discriminam, eles têm este lado, eles entre eles, volta e meia eles se chamam de negros, é, às vezes eles discriminam os próprios brancos, porque discriminação não é só do branco em relação ao negro, mas o contrario também existe, então eu vejo eles tem muito esta questão da discriminação assim bastante forte.

E: Dentro da DCE de Biologia como ela contribuiu para que a tua prática fosse diferente. Por exemplo, explique como você organiza o teu planejamento.

Eu sempre procuro organizar dentro de uma lógica de raciocínio, essa lógica de raciocínio ela é a base.

E: Mas para eu entender essa lógica que você fala me dê um exemplo, escolha uma série e me diga como você organiza o teu planejamento. Por onde como você começa?

Bom, no 1º ano tem a parte da introdução da Biologia, o porquê da Biologia, isso eu procuro deixar bem claro para os alunos e também, ao mesmo tempo em que eu introduzo, eu digo para eles que é uma sequência de Ciências do que eles viram em a gente enfoca áreas afins, não exclusivamente só o biológico em relação ao geográfico, com a Física, com a Química, e aí vai do micro, por exemplo: micro componentes de uma célula ao macro, a gente vai sempre aglomerando incorporando mais conteúdos aonde tem a noção de contextualização.

E: Mas dentro desta perspectiva, qual a seqüência de conteúdos que você trabalha? Você trabalha em uma seqüência?

Assim... depois da introdução da Biologia que eles tem a noção de onde a Biologia se insere, eles vão então a Origem da Vida que o objeto de estudo...entenderam a Origem da Vida vão para a Célula, que é o primeiro ser unicelular, depois de célula para os diferentes tipos e depois para tecido então a gente tem esta seqüência, e eu procuro passar isto para eles, pelo menos

para eles terem uma noção, e eu acho que é a seqüência que o documento coloca.

E: E como é isto no 2° ano?

Ah, a gente começa com a classificação dos seres vivos, porque para eles estudarem os seres eles precisam saber os nomes, com aquela classificação, eles precisam saber com o que eles vão lidar então a classificação dos seres vivos e depois a característica de cada grupo hoje em dia ainda nos livros a gente vê a aplicação dos reinos como os cinco reinos, mas na atualidade a gente sabe que já mudou bastante coisa, então eu me informando procuro passar isto para eles.

Mas a gente sempre tem que ter um apoio, porque eles acreditam muito no que lêem, muito do que vêm na TV, inclusive eles me contestam, mas lá na TV disseram assim, eles não conseguem perceber que só uma informação errada, errônea, quem escreveu não foi um biólogo e que aquilo foi só uma notícia. Daí no segundo ainda entra um pouco da fisiologia, dos diferentes grupos dos seres vivos e a parte biológica entra também.

E: E no 3° ano?

E no 3° ano entra a parte de genética, a evolução que eles já tem que ter uma noção, ecologia.

E: Você alguma vez, por necessidade da turma ou das séries, você já inverteu os conteúdos? Como você trabalha nesta sua seqüência a interdisciplinaridade?

Durante a aula mesmo. E esta intervenção depende muito da turma, por exemplo eu tenho três turmas de 1° ano, as três aulas vão ser diferentes porque o interesse deles muda, de uma turma para outra e daí a aula vai sendo direcionada de acordo com a turma.

E: Como você desenvolve a interdisciplinaridade na hora da aula ou porque ela esta no teu planejamento?

Ambos, tem coisa que não tem como você fugir da interdisciplinaridade como lhe disse, se eles não têm noções de Química na Biologia eles não vão entender as reações químicas dentro do organismo, o metabolismo eles não vão conseguir entender, então têm alguns itens que são obrigatórios, e eu sempre mostro isto para eles, mas é lógico que o interesse do aluno na hora, uma pergunta na hora ajuda muito, eu digo que enriquece muito a aula, a turma que mais pergunta é a que menos rende em conteúdo, porque é aquela que eu menos consigo seguir o meu plano, mas eu vejo como a mais produtivo, porque eles participam ativamente.

E: Que material de apoio você usa em suas aulas?

Olha no Estado nestas escolas eu tenho dificuldade de material de apoio.

E: Mas tem o LDP e o livro do MEC, você usa os dois?

Na verdade eu tenho os dois como livro de apoio, os alunos têm, alguns alunos que chegaram depois não conseguiram o do MEC porque veio um

número insuficiente, então tem alunos que não os dois, mas a grande maioria tem.

Eu procuro seguir o livro, mas não é a seqüência do livro, eu acho que é aquela seqüência de conteúdos mesmo que as vezes conforme o autor muda, e eu não uso um autor eu procuro fazer um apanhado e passar para eles a seqüência de conteúdos.

E: Você usa o LDP? O que você acha do livro de Biologia?

Eu acho que como único exclusivo autor é insuficiente, ele não dá noção de seqüência de raciocínio para o aluno, eu acho ele muito fragmentado, eles pegaram no meu ponto de vista um conteúdo formularam um texto e aplicaram dentro do livro e eu acho que o aluno fica muito perdido tem várias aulas que eu peço para que eles utilizem eles se perdem, eles ..sei lá ...não conseguem conectar... fazer a conexão do conteúdo..não sei eles ficam bem perdidos.

Dentro disto, tem autores que eu gosto mais, tem autores que eu gosto menos, mas eu nunca uso um livro só, eu acho que um autor só..não é bom.

E: Na tua opinião você acha que as diretrizes de Biologia estão relacionadas com o LDP? Você acha o LDP um bom Livro?

Eu acho que falta muito conteúdo no livro do estado, falta bastante nem se questiona. Mas o que o livro do Estado traz.

Não é aplicável, eu, uso assim esporádico, como atividade diferenciada com os alunos , mas não no dia-a-dia, eu confesso que não uso este livro, mas eu trabalho todos os conteúdos deste livro, eu procuro mostrar para eles as atividades, a própria leitura.

E: Como você avalia o livro, mesmo faltando conteúdo?

Eu acho que é um grande passo, pra quem nunca teve um material, eu acho que foi o primeiro passo, mas ainda tem muito ainda a ser melhorado, em relação ao conteúdo, em relação à organização, estrutura, inclusive quantidade.

E: E o que você acha da disposição dos capítulos?

Eu acho que todos os capítulos são parecidos nesse sentido, porque pelo que eu entendi foram trabalhos elaborados isolados que foram agrupados e montado um livro, então ele não tem conexões nos conteúdos, essa ligação entre um conteúdo que puxa o outro e as vezes eu sinto um pouco falha nisso , justamente pelo fato de...né.

E: Você vê relação do LDP com as diretrizes?

De repente o livro foi pensando seguindo a organização das diretrizes.

E: Está presente neste livro os conteúdos estruturantes e aquela interdisciplinaridade que você usa?

Existe, claro que existe mas, eu acho os conteúdos estão muito jogados, eu não sei se você me entendeu....falta uma conexão...assim apresenta um conteúdo num capítulo...encerrou passa pro outro ele não dá esta liga...não conecta um conteúdo com o outro.

Porque eu sempre puxo uma outra informação, eu, às vezes eu acho que isto falta e muito.

E: O livro do MEC tem esta característica?

Tem, na verdade o livro do MEC foi escolha opcional pela escola, nós, eu e a outra professora que na época da escola optamos por ele, e optamos por livro por série não volume único, por uma questão de distribuição, como eu já falei, faltou livro para os alunos, nem todos tem, agora imagine se fosse volume único...faltaria ...com certeza uma turma receberia e outra não.

E daí ficar levando o livro de sala em sala, indo e vindo isto não adianta, não é viável, porque o livro em sala o aluno acompanha, mas eles têm que usar em casa também, claro que se tem um caderno de apoio, mas ele precisa desse livro também.

E: Voltando para as diretrizes, além da interdisciplinaridade há outro aspecto que você trouxe para a tua prática de sala de aula?

A relação como o documento coloca, a experiência do aluno não pode ser desprezada, o conhecimento prévio que ele traz é importante, sempre antes de trazer o conhecimento científico eu faço a pergunta para eles qual é o conhecimento que eles trazem sobre o assunto.

Eu acho isto muito importante, eu sempre procuro exemplificar de acordo com as experiências que eles trazem principalmente Biologia que se for parar e pensar, é o estudo deles mesmos então eu procuro colocar isto para eles.

Às vezes, uma determinada novela, mas eu pergunto para eles, ou uma notícia do jornal, o quê que vocês viram, qual é a relação deste conteúdo que nós estamos estudando com o seu dia-a-dia, procuro colocar isto para eles.

Então este é um aspecto que está nas diretrizes. Sim, procurar adequar o conhecimento científico ao conhecimento prévio que o aluno traz, (relacionar o conhecimento científico com o conhecimento empírico) e eu acho muito válido, porque daí ele vai saber o porquê ele está estudando aquilo, ele vai saber no que aplicar.

E: Tem outro aspecto que você identifica?

Acho que o que realmente me chamou atenção, que eu vejo que realmente é necessário, é a interdisciplinaridade, e valorizar este conhecimento que o aluno trás e a gente não pode desprezar, se não você acaba desprezando o aluno como um todo e você vai dar aula para eles, afinal de contas. A valorização dos alunos.

E: Antes das diretrizes você lembra de ter entrado em contato com outro documento?

Na faculdade só. Os documentos trabalhados nas disciplinas específicas.

E: Mas antes das diretrizes, você lembra de algum documento que você usava para orientar o teu planejamento?

Há muitos anos atrás quando eu iniciei, em 1995 é eu acho que eu usei documentos elaborados por outras pessoas, mas você usou um documento oficial? Não, não usei.

E: Como você montava o teu planejamento em anos anteriores?

Usando a lógica, usando o livro, não a lógica da seqüência dos conteúdos.

E: E depois de 95 teve algum outro documento que veio para a escola e orientou a atua prática?

Nesses cursos que lhe falei no início de cada semestre sempre tinha havia documentos que nós tínhamos e conseqüentemente acabavam orientado na elaboração do planejamento.

E: Neste espaço de tempo, não foi enviado para a escola nenhum documento, é isto?

Não inclusive nós professores, da área a gente sempre discutia seguir o livro ou não, porque o aluno as vezes ele usa o livro como regra, ele não entende o porquê as vezes você pula um conteúdo e vai para o final do livro e depois você volta, como eu lhe disse, dependendo do autor ele não dá seqüência lógica do conhecimento e as vezes eu pulo vou para o final e volto no livro, mas eu procuro sempre colocar para o aluno o porquê isto está acontecendo para que eles possam se localizar.

E: Você lembra dos PCN?

Sim, conheço lembro. Nós sempre discutíamos, eu nunca fiz nada sozinha, como planejamento nós procurávamos em grupo na área formar um único para que não houvesse muitas diferenças dentro da escola.

E: Você usava os PCN para fazer o teu planejamento?

Usava sim, algumas citações eram interessantes, mas eu não lembro direito da biologia, porque na época eu trabalhava mais com ciências, e eu não tinha contato com os PCN de biologia do ensino médio, era ciências, apesar de trabalhar com biologia eu fazia todos os cursos em ciências.

E: Você achava que os PCN tinha uma proposta interessante? Havia pontos discordantes? Algum aspecto?

De Biologia não sei. E de ciências eu sempre discordava de alguns pontos, mas não sei apontar agora, você me pegou. A gente nunca fazia os estudos sozinhos.

E: E o seu planejamento?

O planejamento era um só por disciplina, agora cada professor tem o seu. Como eu não sou padrão, quando eu entrava os planejamentos estavam já praticamente prontos feitos pelos professores padrão, então normalmente eu me adequava ao planejamento feito por eles.

E: Você não sabe dizer se o planejamento era realizado com base nos PCN?

Era, eu lembro que havia, como eu lhe disse grupos de discussões, mas nestas distribuições de aulas como a gente sempre fica por último é, os planejamentos já estavam praticamente prontos.

Houve um ano inclusive que os planejamentos foram feitos nestas reuniões, no final do ano letivo para o ano subsequente, então iniciou já tudo pronto, se eu me lembro foi ano passado que isto aconteceu.

E: Você acha bom ou ruim a prática de se ter um único planejamento?

Por um lado é bom que aí o aluno se mudar de turma ou remanejamento ele vai sempre seguir a mesma seqüência não importa o professor que vai estar trabalhando. Por outro lado, pode haver discordância em alguns pontos de seqüência de conteúdos.

Eu acho que é mais positivo do que negativo, mas é claro que tem que se ter esta autonomia pela própria interdisciplinaridade que a gente aplica nos conteúdos, mas mesmo assim eles têm que seguir o mesmo padrão porque o aluno vem transferido e acontece muito, acontece mais em ciências, biologia nem tanto, em ciências na 8ª série é um festival, tem alunos que tem física num bimestre química noutro, a outra escola inverte a seqüência das matérias e pro aluno isto é prejudicial então neste caso eu vejo mais benefício.

E: Neste caso, o que você prefere?

Acho melhor a gente entrar num consenso dentro de um planejamento de um grupo de seqüência de conteúdos para que não haja essas divergências para os alunos remanejados transferidos seja lá o que for, mas prevalecer a autonomia de cada um ao aplicar a sua aula e também é viável. Foi o que aconteceu este ano se bem às vezes as reuniões são por turno e os professores da área não se encontram.

E: Este ano como você fez o planejamento?

No início foi coletivo, um por área, na discussão que nós fizemos lá no encontro e depois nós fizemos o planejamento individual, e acredito que por esta discussão os planejamentos ficaram semelhantes.

Eu acho que assim é melhor, ter uma discussão e ter a autonomia de cada um montar o seu. Pois assim não prevalece a opinião de um professor só, pois você sabe na escola é o professor padrão que 'manda'. Como eu não sou concursada, a maioria das vezes quando eu chego nas escolas o planejamento já está pronto.

E: Agora você usa as DCE para fazer o seu planejamento, você incorporou algo dela no seu planejamento?

Sim, na verdade eu me identifiquei com o documento, com aquilo que eu te falei, com a interdisciplinaridade, com a valorização do conhecimento prévio do aluno, assim e a gente já aplica. E: E o que mais? Ah, com certeza existem

outros fatores que eu não lembro, a necessidade, não falando só em conteúdos, mas necessidade de recursos na área eu acho importante.

E: E isto está no documento? Sim, com certeza. Ela não coloca só conteúdos, ela coloca conteúdo, metodologias, recursos.

E: Então você se enxerga no documento?

É aquilo que eu te falei. A falta de recursos da escola não torna possível você aplicar tudo o que está escrito ali, que seria o ideal. Porque aquilo ali é o ideal, mas a gente não consegue, não aplica na prática. Aqui não tem laboratório, não tem microscópio. Então como eu vou dar uma aula de Biologia realmente, tirando a teoria? Isto não existe!

E: Se você fosse a autora das DCE como você colocaria esta sua 'vontade' de dar uma aula de Biologia?

Na verdade eu não mudaria nada. Na verdade o que falta são recursos financeiros para a escola para melhoria das condições físicas da escola. E pessoal também, às vezes o professor fica doente e tira uma licença e o aluno fica um mês, dois, três, quatro meses sem aula, não vem professor substituto. E esta situação como fica e acontece muito. Seria um problema de estrutura macro no ensino, de organização. E isto é muito falho e eu vejo que isto está decaindo, pois eu estudei em escolas públicas não lembro de ter passado por isto antes, e isto hoje dificulta a aplicação das DCE na sala de aula.

O professor perde a autoridade, não bem autoridade, mas isto gera uma falta de respeito do aluno com o professor, claro que nós não somos os donos da razão, mas existe um propósito e o aluno tem as vezes muitos direitos que fazem com que ele se torne livre de suas responsabilidades e isto dificulta na passagem do conhecimento, também. E isto hoje é um ponto, eu acho isto um ponto que eu considero um dos mais críticos.

E: Quando você fala 'esse aluno livre', livre em que sentido?

O aluno hoje tem uma posição onde o professor é sempre colocado como o responsável, se o aluno não aprendeu a culpa é de quem? É sempre do professor.

E: Mas quem dá esta classificação?

Dependendo da escolaparte as vezes não da escola, mas a gente cansa de ouvir na televisão com pessoas da área da educação falando sobre isto. Mas este excesso de liberdade dos alunos não vem só pela educação, com certeza vem pela formação familiar também. Então os pais estão deixando de educar os filhos e passando este compromisso para o professor. Então isto dificulta a se chegar ao ideal.

E: As DCE falam deste ideal, mas este ideal também é o seu?

Com certeza. É o que eu imagino, é o que eu busco, é o que pelo menos eu acredito, o que levaria a uma formação pessoal de um cidadão. E eu acho que eu consigo passar um pouco disso para os meus alunos. Pois eu já tive muitos deles chegando nas IES, e acredito que eu tenha colaborado para isto. Muitos deles foram para a área Biológica, então eu acho que eu sou parte responsável por isto.

E: O que seria o seu ideal?

Trabalho na aquisição de conhecimento para que um dia ele se torne um cidadão consciente.

E: Você tem ainda algo mais a acrescentar na entrevista que possa colaborar com minha pesquisa? Não. Não tenho.

Entrevista 4 – Professor P4

Este professor participou do curso DEB – Itinerante.

1) Você conhece as Diretrizes de Biologia do Estado do Paraná? Como você a conheceu? Conte um pouco como foi este primeiro contato com o documento.

Eu conheço as Diretrizes, e participei de todas aquelas reuniões de elaboração das Diretrizes, desde o começo, e teve uma época que eu fiquei naquele grupo que ia às escolas para coletar os dados e as discussões. Então eu posso dizer que eu participei desde o início, quando o Estado começou a trabalhar com isto, eu acompanhei tudo. Hoje eu tenho o Documento final, e já usei no planejamento.

2) Você sabe que este documento foi elaborado com a participação dos professores estaduais? Você participou deste processo? Você se sente parte desta construção coletiva?

Eu participei das reuniões. Só depois no final, que foi em 2004 que eu ainda estava na SEED que começou estas reuniões, daí eu ainda estava no Departamento de EJA (DEJA) fiquei lá somente três meses, não me adaptei e voltei para a escola.

Nesta época que eu estava no departamento que eu não acompanhei mais, foi um grupo de professores, a equipe do Departamento (DEM) que finalizou e daí eu não acompanhei mais, daí a gente não ficou sabendo, não teve mais nenhuma resposta.

E: Você estava na escola, quando começou as discussões?

É. Foi 2004 que teve as reuniões com vários professores e nas diferentes áreas e em Curitiba eu participei com os professores de Ciências.

E: Você lembra se em 2005 teve mais alguma discussão?

Aí teve as reuniões pedagógicas só para repassar como estava este Documento, para os professores avaliarem. Eles entregavam lá ...(o Documento) para os professores darem uma opinião como estava indo o encaminhamento daquilo ali... do processo. Teve tanto de Biologia quanto de Ciências, os dois eu participei.

E: Você preenchia os documentos enviados e o que você achava deste procedimento?

Eu achei que era bem interessante discutir ali, estar com o pessoal da área, com os professores, muitos deles falavam: Ah isso aí é só para enganar os professores...este documento já está pronto..eles vão escrever o que eles quiseremvão modificar..isso é só para dizer que a gente está participando. Mas eu vi que depois no final saiu um documento que tinha coisas que os professores, falaram que os professores colocaram.

E: Tinha sugestões dos professores no documento? Alguma coisa sim (pode dizer então que foi uma construção coletiva) sim achei que foi uma construção do grupo mesmo de professores do Estado.

3) Qual a sua impressão sobre este documento? Ele atinge os objetivos a que se propõem? Você seria capaz de citar 3 aspectos positivos e 3 negativos deste documento?

É eu ainda não sei exatamente, porque a gente começou a trabalhar com ele agora para usar, para fazer planejamento, a questão da avaliação, da metodologia, eu preciso assim, um pouco mais de tempo para ver se isso vai realmente surtir um efeito, se no meu planejamento isto vai dar certo, ne...então eu ainda não posso dizer, mas é um documento que é bem elaborado, é bem consistente, eu li, é interessante.

E: Fale da sua impressão do documento como um todo.

É eu sei que 'ele' dá uma visão histórica também da disciplina para gente que é importante, esta da história da Biologia e aí 'ele' fala da parte da metodologia que é importante também, pois tem coisas que você pode trabalhar com o aluno no dia-a-dia, tem coisas que eu estou tentando usar no meu planejamento, agora aquela questão ali dos conteúdos estruturantes, eu não sei se eu estou trabalhando realmente como a proposta está pedindo, mas a gente faz um pouco isto no dia-a-dia, a gente tenta,

Por ex.: você trabalha um conteúdo, você trabalha alguma coisa como era no passado, como era o pensamento antigo sobre aquilo ali e daí hoje, o que tem de novidade sobre o conteúdo trabalhado, dos avanços tecnológicos, aí você sempre tenta relacionar com alguma coisa da educação ambiental, sempre tenta trabalhar este lado da Ecologia, também as outras relações, mas isto não dá em todos os conteúdos, mas em Biologia na grande maioria deles sempre você consegue fazer um gancho assim né, Então eu ainda não sei se estou trabalhando da forma correta.

Também tem a questão da avaliação que é bem difícil para gente, também eu tenho que esperar pra ver se realmente vai dar certo da forma que está colocada 'aqui'(documento), se eu vou conseguir trabalhar estes conteúdos e depois avaliar dentro de certos critérios 'ali', como eu comecei realmente a trabalhar com este material ano passado, então acho que eu preciso um pouco mais de tempo para ver se realmente 'ele' vai ser bem prático, se vai surtir o efeito que a gente quer.

E: Você falou da importância da parte histórica, será que você pode esclarecer, porque para você ela é importante?

É tem várias coisas que eu não trabalhava que eu não conhecia e depois eu vi que era importante para o aluno saber, para ele comparar, para ele ver todos os avanços que a gente tem hoje, e a qualidade de vida que a gente tem hoje, que a Biologia trouxe pra gente os avanços científicos, e como era o pensamento antes, e como é o atual, então isto é interessante, os alunos gostam também de fazer esta comparação.

E: Antes você não trabalhava assim?

Não com tanta ênfase com que eu trabalho hoje, e também aquele material do Estado, o LDP, eu comecei a perceber alguma coisa que era interessante...dessa parte histórica.

E: Agora sobre a questão da metodologia, que você disse que ainda não sabe se está fazendo corretamente, o que o documento traz que você gostou, que você usa nas suas aulas, que você trouxe para à sua prática?

Bem uma das coisas foi esta questão da fundamentação teórica, começar com a questão histórica – comparada – isto é uma coisa que eu começo a discutir com ‘eles’ (alunos) e esta questão também de tentar de um mesmo conteúdo relacionar com outras áreas, que na verdade eu já fazia isto antes, mas eu vi que isto está dentro do Currículo.

Mas eu deveria ter lido antes novamente este documento, pois a última vez que eu li foi no começo do ano para fazer o planejamento, a gente pegou este documento pra olhar, mas não tudo ainda a gente não conseguiu colocar o planejamento bem dentro desses conteúdos estruturantes. Ainda a gente ainda não conseguiu fazer isto.

E: Você falou também da avaliação, você diz que o documento pede uma avaliação, que diz que não conseguiu fazer ainda, então o que você faz e como faz? Dê um exemplo no seu planejamento.

Isto eu já não lembro direito como está escrito no documento, mas esta parte da avaliação que justamente a gente estava discutindo isto para o planejamento, como fazer esta avaliação contínua, pois o conteúdo de Biologia é muita coisa, é muito extenso,

Então a gente estava pensando em como você (professor) ia realmente ver se o aluno estava aprendendo, então nós decidimos colocar assim: conteúdos que fossem mais importantes para fazer esse controle maior da avaliação, que tem que ser uma coisa contínua, você tem que estar ali, vendo no dia-a-dia...né, mesmo na aula... no final da aula eu quero saber o que o aluno aprendeu naquela aula.

Tem aula que, por exemplo, que aluno aprendeu, porque ele participa, que ele está conseguindo interagir com aluno ali, pois realmente ele entendeu aquele conteúdo, talvez ele nem vá precisar estudar depois consultar o livro ou o caderno.

Agora tem assuntos que já são mais complexos, que são mais maçantes que eles não gostam, então eu tento assim, na aula de Biologia mesmo (naquele momento), ver se eles estão conseguindo acompanhar, perguntar, ver a participação; aí tem conteúdos assim por exemplo, que eles acham assim, que são muito aprofundados, e daí já é mais difícil...você precisa mais aulas, as vezes você precisa até que o aluno faça um questionário daquilo ali, para ele realmente ir ao conteúdo e ver os detalhes, porque tem muita coisa que eles não se interessam.

E: Dê um exemplo deste tipo de conteúdo.

Aquela parte do 1º ano de Mitose e Meiose, eles nunca sabem no 3º, você sempre tem que revisar, porque eles falam que é chato, que é maçante e daí você tem que retomar aquilo e tentar ver com eles de uma outra forma.

Como em Biologia você tem pouca aula, você não pode ficar muito tempo em um só conteúdo, até eu podia fazer uma coisa mais lúdica, fazer alguma coisa com massa de modelar, mas não dá tempo!

Então esta questão assim da avaliação é bem difícil, pois geralmente eu seleciono conteúdos que são mais importantes para eles, para fazer uma prova, e outros conteúdos que eles só vão fazer um trabalho, ou uma pesquisa, ou vão fazer uma apresentação. Então esta questão da avaliação é bem difícil.

O que é prioritário, o que é mais importante, como eu vou avaliar isto depois, então eu acho que...aqui (no documento) eles falam um pouco da avaliação mas é muito pouco, eu acho que a gente precisaria discutir mais esta parte mesmo, em Biologia.

E: Você seria capaz de citar três aspectos positivos e três negativos deste documento?

Positivos: Porque para montar este documento, a gente se reuniu, discutiu, foi bem legal; Daí também esta questão da parte histórica que eu já falei, destacar isto e discutir com os alunos; e questão de como o conteúdo está organizado, é também interessante, dentro daqueles conteúdos estruturantes, para você fazer essas relações,(mostradas no documento) , então amplia um pouco a visão, não fica uma coisa tão fechada em conceitos, uma coisa linear, você pode relacionar, você pode trabalhar assim estes conteúdos de uma forma assim mais dinâmica, bem mais interessante. (e isto não tinha antes) não em Biologia eu nunca tinha sido falado, isto aqui é uma proposta nova destes conteúdos estruturantes. E que muitos professores não entenderam ainda, nem sei se eu entendi direito.

Como aspecto **negativo**, acho que se precisaria mesmo discutir mais este documento. Nós discutimos este documento, no DEB- Itinerante e nesta última reunião que teve agora por área, que foi um encontro na hora atividade, em março, onde se misturou nesta reunião professores de Química, Biologia e Ciências. E: Foi uma reunião da escola? Não, foi uma reunião de todos os professores do Setor do Boqueirão, destas disciplinas, mas eu acho que tinha que reunir por área só e discutir isto aqui (documento) principalmente esta parte da avaliação que falta bastante, metodologia que os professores gostam bastante de discutir esta parte; e outra coisa que eu acho negativa, seria esta coisa que depois de pronto, nós não paramos para discutir, não tivemos um retorno deste documento, e...acho que só isso.

4) Você se baseia nas diretrizes para elaborar o seu planejamento?

Sim, nós usamos as diretrizes para fazer o planejamento. Este ano a gente usou o documento para montar o planejamento, todas as áreas fizeram isto, daí Biologia, sentaram todos os professores de Biologia e daí a gente foi vendo mais ou menos como os conteúdos estruturantes, como a gente poderia distribuir isto ali no planejamento, então agora vai ter um replanejamento,

porque a gente não está muito satisfeito ainda, então talvez a gente vai mexer em alguma coisa.

E: Como vocês organizaram estes conteúdos nas séries?

Nós observamos os 4 conteúdos estruturantes e daí fomos encaixando por série os conteúdos normais e vê que tipo de relações ali trabalharia dentro destes CE.

Então no primeiro ano a gente trabalha uma parte da Ecologia daí você consegue relacionar praticamente com tudo, com a parte de Bioquímica, de Genética, você já vai trabalhando relacionando estes conteúdos de Ecologia, com os conteúdos de citologia, a gente teve também que trabalhar a questão dos Afro-descendentes, encaixar dentro do Currículo – o que a gente iria trabalhar disto - aí maior parte deste conteúdo nos 1º anos ficou na parte de genética e evolução que dá para relacionar.

E: Este exemplo é só do 1º bimestre do 1º ano?

Não é trimestre. Aí nós tentamos colocar dentro deste conteúdo (Ecologia) contemplar todos os conteúdos estruturantes, nem todos os conteúdos dá para fazer isto..contemplar todos. Então às vezes num conteúdo você só trabalha um CE, por exemplo, quando você trabalha uma coisa muito específica como, a organização celular, então não dá para fazer muita relação com outros conteúdos.

E: E o 2º ano, como ficou organizado o planejamento?

O 2º ano já mais fácil, porque trabalha os seres vivos, e então dá para relacionar praticamente com tudo, com a parte de biotecnologia, com todos os outros.

E: Por qual conteúdo vocês iniciaram?

Nós iniciamos pela classificação dos seres vivos, Taxonomia, aí depois começa, os vírus, os reinos, então ali, dentro de cada um dá para trabalhar todos os conteúdos estruturantes, dá pra trabalhar com todos, avanços biológicos, a parte de evolução, de modificação dos seres vivos, biodiversidade dá para relacionar com ecologia, tudo, então ali no 2º ano dá para relacionar com todos os CE.

E: E no 3º?

Aí no 3º a gente começa com Anatomia e Fisiologia Humana, que não dá tempo de trabalhar no 2º ano, bem organizado, só trabalha a Anatomia e Fisiologia comparada com os outros grupos de seres vivos, no ser humano pra ficar bem mais detalhado, bem mais específico a gente passou para o 3º ano.

Daí ali dá para trabalhar assim com relação à estrutura do corpo, os sistemas, então entra mais aqui, nesta organização dos seres vivos, aí a parte aqui de biodiversidade não dá para relacionar muito, esta parte também de avanços biológicos dá para relacionar, e depois vem a Genética, a Evolução que dá para relacionar coma parte de Biodiversidade, modificação dos seres vivos, avanços biológicos tem bastante, a parte de Biotecnologia e daí no final a gente volta a parte de Ecologia para fazer um fechamento, no 3º ano eles

voltam a ver uma parte de Ecologia, a parte de poluição, Preservação Ambiental, então para fechar no 3º ano.

E: Para vocês organizarem estes conteúdos de Biologia no planejamento, o que vocês usam, que critérios vocês usam? Vocês usam as DCE como um parâmetro?

Este ano a gente se baseou um pouco aqui pelas DCE, mas geralmente é aquilo que é padrão já. É, a gente pegou bem do tradicional mesmo... como é... e também como está no livro didático... a gente tem este livro já desde o ano passado, o livro enviado pelo governo federal, e a gente usou como base isto, para gente poder dividir conforme está no livro didático fica bem aquela seqüência tradicional.

Começa com a Ecologia, com aquela parte da Biosfera, daí a parte da Bioquímica Celular, aí começa Citologia, depois trabalha Núcleo, Mitose Meiose, daí a parte energética da célula... então pegamos mais ou menos a seqüência do livro didático que é o que a gente ia ter que trabalhar e observamos aqui os CE e como que a gente ia trabalhar cada conteúdo tentando relacionar.

E: Vocês utilizam a seqüência dos conteúdos distribuídos da maneira organizada pelo livro didático?

É a maneira tradicional já que a Biologia, que os professores de Biologia sempre usam..

E: Dentro dessa tradição vocês vão a outros conteúdos articulando com a proposta das DCE?

É então, nós tentamos fazer assim, fazer esta seqüência e daí relacionar cada conteúdo.CE

Por exemplo eu já estou relacionando com um conteúdo (célula) e quando eu vou trabalhar lá na frente, daí quando eu for trabalhar aquele conteúdo eu já vou ter visto alguns conceitos, aí eu já vou retomar o que eu já vi, sempre fazendo assim, essa relação.

E: Como você apresenta os conteúdos para os alunos?

Geralmente eu tento ver esta parte histórica primeiro, que eu não fazia isto antes, então eu tento discutir um pouquinho com eles sobre isso, e qual é a importância de estar trabalhando aquele conteúdo hoje e daí começo a discutir sobre essa porque que eles tem que aprender aquele conteúdo em biologia..já na primeira aula de biologia eu começo discutindo isso, bem no início, pra que eles saibam o porque que eles estão vendo aquele conteúdo, qual é a importância daquele conteúdo.

E: Você desenvolve este conteúdo usando o livro?

É geralmente eles tem o livro, mas eles usam o livro em casa, eu tenho o livro na sala, para que, por exemplo: se eu quero fazer uma correção de questões ou eu quero discutir testes de vestibular, aí eu distribuo os livros para eles, ou, às vezes para ver alguma ilustração, uma figura, algumas coisas durante a minha explicação eu vou escrevendo direto no quadro, algumas coisas que não tem no livro mas que eu acho importante eu também passo no

quadro ou eu faço um texto por escrito, um resuminho...e deixo no xérox...então eu passo os conceitos básicos, aí eu também uso muita transparências...então é assim.

E: Você usa o LDP?

Esse ano eu ainda não usei nenhuma vez, mas ano passado eu usei uma atividade de Embriologia, mas só que demorou muito tempo para fazer, porque é longa a atividade..então o aluno tem que pensar, tem que ler...discutir..daí ele tem que ler mais um pouco e aí você vai vendo o que cada grupo estava pensando, o que eles já tinham descoberto, aí depois no final eu pedi que eles fizessem uma apresentação do trabalho, só que eu para fazer tudo isso levei quase um mês pra trabalhar apenas um assunto que era da Embriologia, então pra mim é muito longo, eles demoram muito, então é mais fácil dar para o aluno ler o texto, para ele escrever um resumo, ou umas conclusões sem fazer todas as atividades propostas no LDP, porque é muito demorado.

E: Do livro você usa mais os textos do que as atividades?

É os textos têm algumas coisas que é mais fácil, daí eles leem, fazem o resumo, daí eu pergunto para eles do que tinha de interessante no texto lido que a gente em sala não havia discutido algumas ilustrações também são legais, dá para usar, agora para fazer as atividades que tem lá precisaríamos ter mais aulas...mais tempo..o número de aulas de Biologia é muito pequeno por série, em outras escolas pode ser que os professores tenham três aulas no 3° ano...eu só tenho duas aulas por ano, duas no 1° , 2 no 2° , e 2 no 3°.

Então outras disciplina, como Química, por exemplo tem três aulas e Biologia não .É muito pouco tempo, é muito conteúdo e muito conteúdo do 3° ano eu tenho que sempre estar retomando, tenho que voltar lá, por exemplo no Núcleo Celular, e lembrar com eles duplicação, replicação, a transcrição, a tradução para depois trabalhar os conteúdos de Genética, então é bem complicadinho.

E: Você tem alguma teoria sua, enquanto professora para responder por que isto acontece? Por que seus alunos desde o 1° ano têm estes conteúdos e por que eles não incorporam estes conceitos?

Na verdade é muita coisa assim que é muito técnico, que é muito teórico eles esquecem, e aquilo que é mais do senso comum, que eles usam no dia-a-dia deles, eles lembram, eles sabem....mas uma coisa assim que é muito específica que, às vezes eu preciso para explicar alguma coisa de Gene, de Cromossomo, por ex., eu preciso que retomar sobre isto, pois muitos deles não sabem, eles não lembram, eles não têm as vezes até muito interesse em saber isto, porque não tem um significado para eles, mas por outro lado muitos se interessam e querem saber e querem aprender porque eles estão pensando no vestibular.

Então eles querem saber o conteúdo, eles têm interesse, eles querem perguntar.

E: Você acha que o vestibular é um estímulo para os seus alunos aprenderem?

É para os meus alunos daqui, sim. Vários no ano passado passaram na PUC, e alguns na 1ª fase da UFPR na 2ª não, mas no ano retrasado tivemos alunos que passaram na UFPR, que passaram né, dois alunos!

**Para os que fizeram a Capacitação do DEB – itinerante:
Após a realização do curso, você mudou a sua visão sobre as diretrizes? Por quê?**

Lá no curso eles fizeram a gente simular um planejamento escolhendo um conteúdo, e nós fomos divididos em grupos, daí nós pegamos este conteúdo e relacionamos com os outros CE explicando o que você trabalharia, então cada equipe apresentou um conteúdo diferente.

Teve dez equipes bem legais e com metodologias diferentes, e daí fizemos transparências para apresentar e foi bem interessante, bem legal!

As pessoas que estavam dando o curso também, a Merina do NRE eram excelentes, as que coordenaram os trabalhos.

E: Mas este curso ajudou a você entender as DCE?

Ajudou sim, valeu a pena e foi assim bem interessante, ajudou a esclarecer assim de que forma como você poderia trabalhar um conteúdo e relacioná-lo mesmo com esses outros conteúdos, assim contemplando todos os CE.

Então cada grupo apresentou um tema diferente e então você teve vários modelos, várias idéias de como trabalhar. E assim como eu já falei, nem todos os conteúdos dá para contemplar tudo, tem coisa ali que é muito técnica, específica e dentro daquele conteúdo fica difícil de relacionar.

E: Pode dizer que o DEB abriu outras possibilidades que antes você não tinha visto no documento?

É eu tive novas idéias, e isto é uma coisa que falta, reunir os professores para discutir isso 'aqui', é porque se tem este documento, que é legal é importante, mas ele fica engavetado assim como o meu que estava guardado lá na pasta, então uma coisa que deveria estar no planejamento e que a gente deveria discutir mais, fazer mais reuniões.

E: Como estamos no fim de nossa entrevista o que você acha que poderia ser feito, ainda para melhorar o documento ou as aulas de Biologia, além dessa sugestão que você já deu das reuniões?

É acho assim que a gente precisaria ter mais materiais de laboratório, aqui a gente não tem nem um microscópio, então eu acho que esta parte do laboratório é importante, pois é importante ter um microscópio bom para a gente trabalhar;

É discutir mais este documento, como eu já falei, mais uma coisa assim bem prática mesmo, discutir metodologia, reunir os professores para discutir isto, pra cada um dar idéias, pra dar sugestões. Eu sei que tem aquele porta onde os prof. apresentam sugestões, idéias, mas não é todos que acessam lá, que ficam olhando, procurando idéias pra aula, eu pessoalmente prefiro fazer

um grupo e discutir isto pessoalmente, com as pessoas, do que entrar lá no computador e ficar olhando, eu acho mais complicado.

E: Essa parte da metodologia no documento está clara para você?

Quando você lê você entende?

Ela não está muito clara, clareou mais depois que a gente fez aquela parte mais, prática no curso do DEB, onde cada grupo pensou uma aula com um assunto, daí você vai vendo aquilo ali e vai tendo novas idéias do que você pode fazer.

E: Você falou

desta questão da prática, você acha isto importante para Biologia?

Eu acho, por exemplo: quando eu estou falando de célula, eu quero mostrar uma célula para o meu aluno no microscópio, uma célula vegetal, uma célula animal as características, eu acho importante.

E: Você não tem microscópio na escola, como você faz?

Eu geralmente, assim, uma vez no semestre eu trago o microscópio da outra escola emprestado e daí eu mostro para eles, uma folha assim por exemplo: mas veja, é só um micro para turma inteira ficar olhando, então aluno não mexe não aprende a focalizar nada, **E: quantos alunos tem por turma?** São 40 alunos.

E: Algo mais a acrescentar?

Não. Obrigada.

Entrevista 5 – Professor P5

Este professor participou do curso DEB – Itinerante.

1) Você conhece as Diretrizes de Biologia do Estado do Paraná? Como você a ficou conhecendo? Você recebeu em casa, na escola? Conte um pouco como foi este primeiro contato com o documento.

Recebemos na escola, o que eu conheço é o que nós lemos na Semana Pedagógica antes de começar a fazer os planejamentos. Nós demos uma lida nele, mas eu vou nem afirmar que eu conheço 'ele inteiro', porque eu conheço 'ele' razoavelmente, eu tenho um conhecimento dele, na verdade eu conheço o básico dele.

Nós já estamos trabalhando com ele a um tempinho já, inclusive no curso do DEB - Itinerante a gente usou, já faz uns 3 anos que nós usamos ele.

Ele é um material muito bom de apoio, o problema, mas eu não quero culpar o tempo, mas o problema nosso, é que a agente fica mais em cima do nosso planejamento e geralmente nós usamos 'ele' e lemos 'ele' na semana pedagógica, que seria um material para a gente usar muito mais, é até um alerta para nós agora.

Nosso planejamento, sou eu quem faço pois, só sou que dou aula nesta escola, então foi feito tudo em cima daquilo lá, foi tudo reformulado, tudo em cima das DCE's, foi aprovado certinho pela direção.

2) Você sabe que este documento foi elaborado com a participação dos professores estaduais? Você participou deste processo? Você se sente parte desta construção coletiva?

Sim. Porque todos os grupos que nós fizemos, os Grupos de Estudo de Biologia e em algumas reuniões nossas a gente tocava no assunto das DCE's, inclusive aqui na escola teve ano passado um dos encontros de Biologia, em que nós fizemos um documento muito bom e acho que foi de grande utilidade 'lá'. Porque foi mandado para o Setor. Então de certa forma não sei se diretamente, mas indiretamente nós participamos sim. Inclusive a gente olha alguns trechos e fala: nossa esse trecho aqui parece que foi a gente que escreveu!

Sabe aqueles pedacinhos, pois eles mandam as folhas, daí a gente faz uma síntese e retorna. Então, nossa! O nosso grupo de estudo estava olhando e parece que este pedacinho aqui é uma parte do que a gente escreveu.

3) Qual a sua impressão sobre este documento? Ele atinge os objetivos a que se propõem? Você seria capaz de citar três aspectos positivos e três negativos deste documento?

Eu acho que a gente deveria lê-lo muito mais. Ele (DCE's) deveria ser como trabalhar com o nosso Livro Didático, ter ele sempre dentro da nossa pasta. Ele é um documento muito claro; ele não é um documento grande; ele é bem fácil de entender; ele é aquele documento que te dá todo apoio, inclusive assim para fazer o planejamento ele é bem claro para ler e aproveitá-lo no planejamento. Você vai olhando assim, então tem umas partes que a gente tira,

que a gente faz uma síntese 'dali' são muito claros para nós, inclusive os CE são muito bons, pois é bem dentro daquilo que nós trabalhamos.

Ele atinge aos objetivos a que se propõe. Com certeza, você vai olhando o planejamento e vai vendo que está tudo ali, dentro, dentro do nosso planejamento.

E: Este tudo, o que significa para você?

Ah, sim. Ele foca assim, como que eu vou dizer...Olhando o livro didático os conteúdos que estamos trabalhando 'ele'(as DCE's) trabalha não só aquilo que está ali, mas ele trabalha assim, a área da Biologia tem muitas ramificações, é uma árvore cheia de galhos, então 'ali' você vê que tem tudo, toda uma 'coisa planejada', não só o que está ali, ele abre para outros assuntos, inclusive tem a tecnologia, tem aquela parte do 3º ano que fala da Biotecnologia, aquelas coisas que vão além daquele conteúdo que está ali.

As DCE's sai um pouquinho daquele nosso cotidiano, daquele negocinho dos conteúdos, abrange áreas que a gente quase não discute na sala de aula. Está assim atualizada, são assuntos bem atualizados. Então fala bastante da clonagem, por exemplo, que é um assunto atual.

E: Você seria capaz de citar 3 aspectos positivos e 3 negativos deste documento? Trouxe para você algo de novo?

Eu acho que sempre um documento está trazendo, você lê o documento ali, que veio, que é diferente, então sempre traz algo novo para nós.

Eu acho assim, que o positivo é o que um texto novo traz de diferente, traz uma inovação para gente, você dá uma alertada. E eu acho que este aspecto é um dos principais, que é um conteúdo novo e que muitas vezes, é aquilo que eu já te falei, o **negativo** é dizer: Nossa! Chegou mais um documento no Núcleo. Eu acho que a gente deveria dar mais importância, deveria dar mais atenção ao documento.

Que é também o caso daquele livro de Biologia que foi elaborado pelos professores e que chegou nas escolas, que as pessoas criticam muito, eu acho aquele livro tão bacana, tem uns textos bons. Então eu acho assim né, que a gente deveria dar mais atenção para estes documentos que estão vindo.

E o segundo negativo, deveria ter mais encontros com os professores de Biologia, para estudar mais esta DCE's nossa aqui, você imagina de repente, eu não vou mentir, imagina você não conhecer totalmente este documento que é nosso, que é pouco.

E: Então por mais que você tenha lido o documento, você ainda não o conhece totalmente?

Exatamente. Então eu assim, acho que a gente deveria focar mais, estudar mais 'isso daqui' as DCE'S. Porque a maioria, não sei, não sei como você vê isto, mas a maioria, eu não vou mentir para você, que eu o conheço totalmente que eu acho ele lindo, maravilhosos! Eu conheci 'ele' bastante na semana pedagógica, e depois disso eu não usei mais.

E: Não usou?

Não, porque daí o que a gente fez o planejamento, ele está ali, o que nós vamos fazer, o que nós vamos trabalhar é em cima daquilo 'ali', o planejamento.

Então na verdade o planejamento foi um resumo 'dele', só que daí a gente não tem o costume, pois a gente sabe tão bem os nossos conteúdos, que a gente não retoma o planejamento. Não fica olhando o que vou dar agora, não fica ali voltando, assim como não olhamos os textos das DCE's, que fala de Lamarck, por exemplo, que tem a história.

Então, a gente começa a ler isto aqui e pensa: Nossa! Quanta coisa tem aqui, que não tem nos livros didáticos! Então é um documento rico para nós e que nós não o conhecemos! Não é por falta de tempo, eu acho.

Acho que de repente, tem também a questão da falta de tempo, só a hora atividade é muito pouco. Mas tem também um pouco de falta de costume da gente pegar mais o documento para ler.

Acho que 50% é falta de tempo e 50% é falta de interesse, costume, o hábito de olhar, de visitar o documento.

E: Existe algo no documento que você viu que é diferente que você gostou. Algo no documento que te chamou a atenção?

O que o documento trouxe de diferente para nós foram os Conteúdos Estruturantes (CE). Que a gente teve que escolher o conteúdo foco da série. E isto para nós foi diferente, isto a gente não tinha.

A metodologia!

A gente comentou de trabalhar, em nosso grupo de estudo, que não deu certo. A gente ficou de trabalhar tudo misturado, tudo junto, desenvolver todos os conteúdos dentro de um ano só.

Tipo assim, por exemplo, você vendo o 3º ano desenvolver conteúdos de água, vírus, ver tudo, não como nós trabalhamos. Mas nós continuamos a trabalhar assim, no modo tradicional. E então, não deu certo esta proposta, pois os professores não concordaram com aquilo, com a mudança!

Inclusive era para vir os livros, mas 'eles' (os livros) não chegaram no momento em que nós estávamos discutindo esta proposta. Esse grupo foi formado no setor em 2005, grupo de professores de Biologia. Inclusive nós fizemos esta proposta lá e eu lembro que foi muito discutido. Daí que nós 'falamos' pensamos, como você vai entrar naquele conteúdo?

Na verdade seria o certo para trabalhar, mas nós – o grupo- foi aquele contraste – aquela coisa nova- e todo mundo debateu e disse que não dava.

Então a coordenadora tentou convencer – mas pelo que sei – não deu certo. Pelo que eu saiba não deu totalmente certo. Não vou dizer que a gente não entra em outros conteúdos fora da série, agente entra, mas eu acho que de certa forma o nosso olhar ainda está muito fechado, eu acho que tinha que ser mais aberto.

Assim como eu falei para você do planejamento, que a gente acaba nem lendo (o planejamento) e nem seguindo isto aqui (as DCE) porque a novidade para nós, é diferente. Muitas vezes você se pega dizendo: Nossa! Que quanta coisa. É conteúdo estruturante, é tanta coisa. Agora você já vê que é uma coisa tão fácil.

E: Na sua opinião os professores usam as DCE?

Não com certeza não. Pelo que eu converso, os professores do nosso grupo de Biologia, nas reuniões que tiveram agora este ano, ainda não estão usando as DCE.

Neste último encontro que teve no começo do ano, caiu tudo na mesma lenga de novo, a gente acabou refazendo novamente o nosso planejamento, nós deixamos lá (no Setor), eu não sei no que deu.

Estava todo mundo assim, falando a mesma coisa, que é tudo igual. Daí você olha o documento e questiona o seu colega, como você está trabalhando professor, porque geralmente você quer idéias novas, mas todo mundo diz: estou trabalhando assim, não tem outra forma.

E: Trabalhando “assim” como?

Assim, da maneira tradicional. Pois nós ficamos amarrados aos conteúdos das séries, pois temos que cumprir esta meta e com duas aulas de Biologia não dá tempo de dar todo o conteúdo. Então você fica naquela do conteúdo. (condição de Produção)

4) Você se baseia nas diretrizes para elaborar o seu planejamento?

Sim, como eu já respondi anteriormente. Quanto aos aspectos, eu diria que entra esta parte do engajamento diferente entre os conteúdos. Quando você tem os CE ‘lá em cima’, então você sempre volta a ele, e comenta outros assuntos relacionados com aquele conteúdo, sai um pouco fora do tradicional.

Como por exemplo, alguns textos diferentes.

E: Me dê um exemplo. Como você organiza as tuas aulas, como você usa as DCE no seu planejamento? Como você começa um conteúdo?

Bem, eu sempre começo explicando o conceito do que é, para que os alunos entendam o que é o assunto, isto em todos os anos.

Assim para o primeiro ano, você começa assim explicando um conceito geral para a Biologia, o que é a Biologia. Então você fala o que abrange, o que estuda, porque na verdade muda de série para série os Conteúdos específicos, mas na verdade, a Biologia estuda os aspectos gerais da Vida, o respeito pela vida, e depois correlacionados a esta importância eu começo trabalhar os conteúdos da série.

E: E como você trabalha os conteúdos? O que você segue para organiza-los?

Eu sigo a série. Eu tenho um caderno onde eu tenho tudo anotado, eu uso vários livros para organizar o conteúdo. E nós usamos o Livro didático da Sônia Lopes, que é maravilhoso, mas eu não consigo chegar na sala sem planejar a aula. Eu não gosto, eu não sou capaz de ficar no livro, vendo um conceito bem legal e não desenvolvê-lo, daí durante a aula eu faço uns ganchos, faço uns esquemas no quadro, e assim eu vou trabalhando os conteúdos que estão programados para aquela série.

E: Mas quais os conteúdos você trabalha por série?

No 1º ano eu dou um conceito básico do que é Biologia e começo com a Organização dos seres vivos, célula, tecido, vou fazendo a apresentação para

eles entenderem um pouquinho como que um ser vivo está organizado, como a célula se junta para formar um tecido. Daí eu vou dando os conceitos e depois eu vou falando do metabolismo celular, dos componentes celulares e dos seus tipos. Agora nós estamos em composição química da célula, que são os sais minerais, a importância deles. E assim por diante.

E: Como você apresenta este conteúdo para os seus alunos?

Eu jamais passo texto no quadro. Eu faço aqueles esquemas básicos no quadro, colocando aqueles ganchos, por exemplo: Célula é isto (eu gosto muito de dar o conceito) – daí célula se junta e forma o tecido – e vou montando. Depois eu gosto de trabalhar as atividades do livro em sala. Apesar das atividades propostas no livro, eu gosto de elaborar questões, para que eles possam ir lendo texto. Geralmente eu não faço questões ‘seguidas’, subseqüentes, mas sim vou salteando as páginas do livro para que eu tenha a certeza de que eles leram todo o texto. Depois passo DVD, ou um filme que e seja relacionado com o tema em estudo.

Muitas sugestões de filmes até surgiram nestes grupos de estudo, onde algum professor sugere: Ah! Tal filme é legal para trabalhar com tal assunto em tal série! Por exemplo o GATTACA, que fala da experiência genética e outros educativos que tratam do conteúdo em si.

O que nós não estamos usando aqui, que a gente tem muita dificuldade é o laboratório, por falta de microscópio.

E: Quando você organiza os teus conteúdos, o que você usa das DCE no teu planejamento?

Eu olho o meu planejamento e em cima do que eu fiz ali, eu organizo as aulas. Eu sigo o meu planejamento. Como o planejamento está baseado nas DCE eu sigo o planejamento. E a seqüência dos conteúdos é igual as das DCE. Porque a seqüência dos CE e a seqüência do livro nosso são iguais. Se você olhar parece que o livro da Sônia Lopes foi feito ‘em cima’, baseado das DCE.

Tem assim alguns itens diferentes um pouquinho do livro, que agente procura em outros livros, por exemplo, no 1º ano tem uma parte que fala de Transgênicos, e não tem no nosso didático, daí agente um texto em outro livro ou na internet, e passa para os alunos.

Mas eu não fico ali bitolada olhando, seguindo tudo certinho. A gente procura seguir a seqüência. Então nós seguimos o livro e o planejamento. Pois o que nós fizemos: a gente pegou o livro e comparamos com as DCE e montamos o planejamento.

No 2º ano também, eu começo dando um conceito básico da Biologia e começo com a Classificação dos seres vivos e agora eu estou dando os Reinos.

No 3º ano também. Nesta série já há uma parte bem mais difícil para os alunos, a parte de genética. Começo com os conceitos básicos de Genética, por exemplo, o que são alelos, genes, heterozigoto, homozigoto. Depois vou seguindo para a parte específica da genética. Falo das Leis de Mendel, dou um conceito histórico bom sobre Mendel, quem foi ele o que ele estudou e parto para as Leis. Para explicar estas leis, por exemplo, a 1ª Lei de Mendel eu passo alguns cruzamentos básicos para o seu entendimento. Daí tem a

segunda Lei, os Grupos sanguíneos, as palavras diferentes que eles não conhecem. Assim, o que é antígeno, aglutinina, aglutinogênio, então eu passo bem rápido o conceito para eles ficarem conhecendo o que são. Agora nós passamos para as doenças relacionadas ao sangue.

Então fizemos grupos, onde cada um irá desenvolver um tipo diferente de doença. Então é legal, pois os alunos vão descobrindo sobre as doenças, eles falam: Nossa, professora! Eu não sabia que tal doença, a 'Taisache' acumula gordura no cérebro. Então eles descobrem as coisas depois apresentam aos colegas. Nossa! Fica a coisa mais linda!

Outro assunto que os alunos apresentam sob a forma de seminário são as doenças relacionadas ao sexo, como a Síndrome de Turner, Klinefelter, entre outras. Fica também um trabalho muito lindo!

Então uma parte do conteúdo eu apresento, outra eles estudam sobre a forma de seminários. Isto no 2º e 3º anos.

Pois, como é muita coisa, não fica só a gente falando, talvez não ficaria tão interessante quanto eles apresentando.

Mas antes da apresentação eu sempre dou uma base do que eles vão pesquisar (estudar), por exemplo, no caso das doenças relacionadas ao sexo, eu dou os conceitos básicos, o que são as doenças, o que é a Síndrome, daí eu faço um esquema, porque que ocorre os defeitos nos cromossomos, o porque ocorre. E depois desta noção é que eles apartem para a pesquisa.

No 2º ano, na parte dos Reinos eu também dividi eles em grupos, onde cada um apresentou um reino, por exemplo, o que é o Reino Monera, qual a importância das bactérias para o ambiente, as doenças que causam, etc. E como é um assunto que eu já iniciei em sala, vai rápido e eles entendem muito melhor.

No 1º ano, como o assunto é aquela parte de célula, fica mais difícil trabalhar com apresentação de seminários, geralmente eu não trabalho assim com esta série.

E: Como você faz a sua avaliação?

Tem a apresentação de trabalho, pelo grupo, dividida a nota em: produção do cartaz; a participação no desenvolvimento do trabalho, pois tem aquele aluno que não se sai bem falando, mas colaborou com o trabalho de outra maneira; e a participação na apresentação.

Tem uma prova escrita. Dificilmente eu dou uma prova objetiva, eu não gosto de provas com alternativas. Sempre trabalho com prova com questões discursiva. Algumas são para eles completarem as idéias e explicarem o porquê da resposta. E questões abertas para eles colocarem a sua opinião sobre o assunto estudado.

Não trabalho com entrega de trabalho escrito, eu trabalho tudo com apresentação pelo grupo, pois apesar de não um relatório escrito da pesquisa esta não deixa de ter uma exigência na apresentação do tema.

E: O documento “fala” alguma coisa sobre avaliação?

O documento fala que a avaliação deve ser contínua e participativa. E eu dou muito valor para aquele aluno que realmente faz as atividades e participa da aula. Pois eu sei que tem muito aluno, principalmente do noturno, que se não fizer a atividade na aula depois ele nunca mais vai fazer.

Então a participação faz parte da minha avaliação, da avaliação do meu aluno.

Para os que fizeram a Formação Continuada - DEB – itinerante:

5) Após a realização do curso, você mudou a sua visão sobre as diretrizes? Por quê?

Eu acho que foi muito bom. Nosso grupo foi muito bom. Teve muita troca de experiência, de idéias. Houve sugestões de bibliografia para consultarmos para elaborar as nossas aulas. Nós escolhemos um conteúdo e elaboramos uma aula com este tema, pensando que tipos de atividade poderíamos elaborar, com o aluno; que tipo de atividade poderíamos desenvolver com aquele conteúdo. Por exemplo, briófitas, colocar o que e como poderíamos desenvolver aquele tema, então primeiro: explicar o que é briófitas, pois se você não falar que está ali do ladinho da calçada, ou no muro, eles não vão ter a idéia do que é; Segundo: propor caminhos de como desenvolver este conteúdo com o nosso aluno, que tipo de atividade propor. Em nosso tema, daria entre oito a dez aulas para falar de tudo o que foi proposto. Nós fomos apresentar no quadro e aquilo assim parecia que não acabava nunca mais.

Um outro grupo escolheu sobre mamíferos. As infinitas relações, eles abordaram diferentes assuntos, quais as características, o que ele possui, onde vivem, quais os tipos de mamíferos, etc. Então este conteúdo também daria n aulas para ser desenvolvido.

Assim este aspecto foi uma coisa importante que nós trabalhamos, mas daí a gente viu que em nossa realidade não dava certo. Um professor questionou:

Como trabalhar tão maravilhosamente assim, sendo que nós passaríamos quanto tempo de nossas aulas num único conteúdo?

Daí surgiu a questão que a gente tem que trabalhar mais resumido porque nós temos vários conteúdos a serem cumpridos e infelizmente não dá mesmo para você ficar ali em cima de um único conteúdo. O que foi legal que dentro de uma coisa vai surgindo outras áreas, por exemplo, teve temas apresentados que entrou na área médica, bem legal, assim: Você entendeu como foi trabalhado?

Trabalhamos o que este conteúdo poderia entrar trabalhando com a interdisciplinaridade, assim, neste conteúdo chegou numa parte que falou de número de espécies distribuído por área, então aqui entraríamos em outra a área – a Matemática. Então de repente aquela coisa bonita, mas que aqui na verdade, você sabe (enquanto professor), que de repente a gente não tem como trocar uma idéia.

Como trabalhar com outro professor de outra área – mas não temos tempo para trocar idéias. Aqui na questão das Síndromes, por exemplo, eu poderia trabalhar junto com o professor de Artes, mas a gente não tem tempo de trocar idéias. Isto falta! Fica tudo bonito lá - mas aqui a realidade é outra.

A interdisciplinaridade é difícil, não se tem tempo e os professores não se encontram para conversar.

O que foi trabalhado lá foi bem legal, foi bem dentro da proposta das DCE, que é fazer um gancho, é você ficar tentando falar de uma coisa e entrando em outra, não ficar só ali dentro do mesmo conteúdo. Assim você

pode falar de répteis e de repente entrar lá, ir, ir, ir até chegar a outro conteúdo fugindo daquele ali, relacionado com ele, mas não exatamente o assunto inicial.

E: Esta relação, você já fazia ou você faz somente agora na sua aula?

Isto eu tive no curso. Alguns conteúdos dão para fazer tranquilamente, assuntos do 3º ano, por exemplo, mas já os assuntos do 1º ano, às vezes surgem algo fora, mas a maioria é ali 'dentro mesmo' (dentro do conteúdo), porque nós não temos mais alunos questionadores, sabe aqueles alunos que questionam, ou que vem te propor uma coisa, que vem te perguntar uma coisa diferente, de repente você está ali e surge alguma coisa. Geralmente a gente passa alguma coisa. Bem isto foi discutido no segundo dia do curso.

No primeiro a coordenadora passou um vídeo sobre a Vida, pois a gente não pode deixar de falar sobre a Vida em Biologia, falou neste vídeo sobre a importância da vida e entrou um pouquinho sobre algumas questões do aborto. Depois nós trabalhamos os livros, 'ela' trouxe uns documentos, discutimos sobre as diretrizes. Então formamos os grupos e entregamos a folha das atividades que propomos com os temas para ela.

No segundo dia nós já iniciamos as apresentações dos trabalhos, ao final de cada apresentação, os professores iam dando sua opinião sugerindo outras relações, até o fim.

Eu aproveitei muito, pois estes nossos cursos do nosso grupo de Biologia está sendo muito bom.

E: Você comentou que no curso você levou livros. Então no curso vocês usaram livros? Você utiliza livros em suas aulas? Você usa o LPD?

Uso, inclusive tem uns textos lá sobre clonagem, que tem uns esquemas muito interessantes. Mas os alunos não trazem o livro todos os dias. Este livro eu deixo muito para pesquisa. Assim, muitos trabalhos que eu peço eu faço em cima deste livro, para procurar reforçar o seu uso. Eu sempre elogio bastante o livro para eles. Tem aquela parte sobre Osmose, uma parte bem difícil para o 1º ano, fala da célula, da fagocitose, então eu sempre peço para eles um trabalho.

O livro fica em casa, porque o pessoal da manhã tem muitos livros para trazer, então eles não vão trazer um livro todos os dias, que eu não vou usar sempre. Mas eu sempre procuro observar um assunto trabalhado, por exemplo, no livro da Sônia Lopes que esteja relacionado com um assunto presente no LDP, então eu indico a página e peço geralmente uma pesquisa, ou então eu elaboro umas questões para eles responderem sobre o assunto. Pois eu penso que o livro não foi à toa para eles levarem para casa, pra chegar lá e guardar como mais um livro. Então eu uso mesmo.

Mas eu uso como pesquisa, porque ele assim não tem muita atividade pra trabalhar.

E: Você observou que dentro dos textos há algumas atividades, algumas pesquisas? Você fez algumas delas com seus alunos?

Faço sim. Peço, veja a pesquisa tal, na página tal e peço para eles realizarem. Mas as pesquisas não são assim fáceis para eles entenderem, e você as vezes tem que explicar, pois eles ficam cheios de dúvidas, você

sempre tem que estar orientando. Aí eles trazem o livro de casa e mostram, tiram suas dúvidas. A pesquisa que eu dou é bem simples, não precisa estar dentro das regras da ABNT, o que eu quero é que eles entreguem e aprendam que aquele conteúdo também é importante, para eles observarem que o LDP também tem conteúdos bons. É para eles perceberem que o LDP é um material importante para eles, pois existem coisas bem boas ali.

E: Você disse que as aulas propostas no curso do DEB - Itinerante, não dava para serem aplicadas aqui. Por que você acha isso?

O tempo. O nosso tempo. Por exemplo, um assunto, se for para fazer todas aquelas relações, não é que foi imposto trabalhar todas as relações, mas sim o que poderia ser feito. Então seriam oito aulas, e nós não podemos ficar todo este tempo em um único conteúdo, pois se não a gente não termina nem o Reino Monera no ano todo.

Pois nós temos duas aulas de Biologia, por semana, por série. Eu acho muito pouco para o nosso conteúdo que é uma coisa assim tão importante, pois se eu tivesse uma aula a mais por turma, nossa como daria para trabalhar mais pesquisa, mais apresentação, pois chega às vezes no final do ano eu empresto aulas de outras disciplinas para terminar as minhas apresentações. Para eu terminar o assunto que eles estão apresentando e encerrar as atividades letivas. Não porque eu tenho que terminar por obrigação, mas porque eu acho importante o conteúdo desenvolvido e também para fazer um fechamento dos conteúdos da série. Assim, quando eu chego naquela parte do 3º ano, de Ecossistema, Biomas, nunca dá tempo de desenvolver aquele trabalho como a gente faz com os temas do início, mas eu sempre procuro dar algumas questões sobre estes assuntos, pois eles são importantes. Na verdade você se empolga com alguns assuntos do início do ano e quando chega nestes assuntos que também são importantes de Ecologia, que cai muito nos vestibulares, você não consegue desenvolver como antes.

Aí agora eu estou procurando trabalhar mais rápido alguns assuntos do começo do ano para dar tempo de chegar pelo menos em Ecologia, mas mesmo assim os conteúdos finais ficam para trás. É neste momento então que eu começo a emprestar aulas de outros professores no final do ano.

E: Agora no final de nossa entrevista, você tem alguma coisa a acrescentar que ainda não lhe foi perguntado?

Eu acho assim, que os nossos trabalhos dos grupos de estudo, deveriam ter mais, pois é muito proveitoso, às vezes estes pequenos encontros equivalem a muito mais que ler um texto. Pois a gente fica muito tempo em sala de aula, e acaba desconhecendo o que tem de novo. E tem tanta coisa nova que surge. Depois você conhece novas pessoas. Aprende nova maneira de trabalhar com certos assuntos, troca de experiência. Isto é muito rico para nós.

É muito importante ter mais encontros de área, mas com pessoas competentes, pois nós estamos cansados de ficar escrevendo, as nossas idéias, esta fase já passou agora nós temos é que aprender a como trabalhar com estes novos conteúdos. Nós queremos uma luz também, de quem está ali nos dando o curso, nós queremos ouvir sugestões. Porque eu acho o grupo de

Biologia tão pequeno em quantidade de professores para discussão que nestes momentos nós deveríamos aproveitar para trocar idéias.

A minha sugestão então é esta: ter mais cursos, mais encontros para troca de experiências, mas com pessoas competentes que tragam contribuições.

E: Algo mais a acrescentar?

Não. Obrigada.

Entrevista 6 – Professor P6

Este professor participou do curso DEB – Itinerante.

1) Você conhece as Diretrizes de Biologia do Estado do Paraná?

Como você ficou a conhecendo? Você recebeu em casa, na escola?

Conte um pouco como foi este primeiro contato com o documento.

Ainda foi em 2005 que eu tive o primeiro contato, no Colégio Aníbal Curi, através dos pedagogos dentro da semana que antecede as aulas. Então a princípio num primeiro momento me pareceu apenas mais um documento, um texto todo fundamentado com alguns aspectos históricos da Biologia.

Depois, num segundo momento vieram os Conteúdos Estruturantes, que eu aí fiquei um pouco perdido. Mas a partir dos encontros pedagógicos daqui da escola, com a ajuda das pedagogas, eu fui entendendo a organização a idéia que se tentava passar através das DCE sobre o que seria os CE. A partir daí e, até hoje a gente reflete bastante sobre isto, questiona alguns (CE), *o porquê de alguns conteúdos estarem separados e não juntos, mas enfim eu entendo e acho interessante à proposta, um norte bem interessante para a nossa disciplina.*

2) Você sabe que este documento foi elaborado com a participação dos professores estaduais? Você participou deste processo? Você se sente parte desta construção coletiva?

Eu dentro da idéia da nossa participação coletiva, eu acho um pouco vago dizer isto, tudo bem, eu acredito que nós demos a nossa contribuição nos encontros pedagógicos anteriores, nos Grupos de Estudo em que nós produzimos materiais, eu acredito que neste sentido que “eles digam” que a gente colaborou, mas eu não me sinto com uma colaboração efetiva na construção disso. Talvez no levantamento de dados em pesquisa que “eles” foram chegando a conclusões onde deveriam chegar, contribuindo para a sua escrita, mas eu não me sinto parte desta construção, talvez parcialmente.

3) Qual a sua impressão sobre este documento? Ele atinge os objetivos a que se propõem? Você seria capaz de citar 3 aspectos positivos e 3 negativos deste documento?

Ele pode ser melhorado, mas ele já deu um bom direcionamento naquilo que a gente vem trabalhando; através deste documento nós mudamos algumas seqüências de assuntos que eram trabalhados durante os três anos do Ensino Médio. Fomos alterando, colocando coisas que só eram dadas apenas no 3º ano para o 1º, para o 2º, fomos variando, fomos repetindo alguns assuntos, trabalhando parcialmente com um assunto num ano e depois reforçando-o em outro. O que eu acho interessante no documento é que ele não interrompe assim: 1º ano interrompe, 2º ano interrompe, 3º ano. Ele é contínuo, é cíclico e muitas coisas trabalhadas num 1º momento são aprofundadas depois num segundo momento. Ele deixa simplesmente, o trabalho de sala deixa de ser um trabalho linear e passa ser um trabalho bem mais reflexivo. É assim, voltado para a realidade do aluno e voltado para a nossa realidade de professor.

Trabalhar com assuntos que estão sendo veiculados na mídia. Muito interessante.

E: Você seria capaz de citar 3 aspectos positivos e 3 negativos deste documento?

Vou começar primeiro pelos **negativos**. Eu alteraria o nome de alguns Conteúdos Estruturantes (CE), embora eu não tenha ainda outra proposta, o nome dos CE às vezes limita em alguns assuntos. **E: Qual você mudaria?** Por exemplo: Implicações nos Avanços Biológicos no Fenômeno Vida eu acho interessante trabalhar sistemas específicos com tecnologia, utilizando a Biologia com tecnologias específicas. **E: Você gosta dos temas que este Conteúdo trabalha, mas, mas ele é abrangente demais, aí fica uma coisa meio no ar e a gente demora a entender qual é o objetivo deste CE.** O CE **Biodiversidade** é interessante, Organização dos Seres Vivos também, os Mecanismos Biológicos também, embora este CE (Mecanismos) e a Organização dos Seres Vivos ele envolve não só aspectos de organização, mas também “eles querem” dar a idéia da parte estrutural do ser vivo em si, isolado.

Então eu colocaria assim: “A Organização e Mecanismos, Construção e Estrutura” e o nome do CE Implicações nos Avanços Biológicos no Fenômeno Vida, aqui eu colocaria: “Tecnologias Ligadas à Biologia e Descobertas” e o fragmentaria, pois ele está muito grande, em dois ou três talvez.

Biodiversidade é interessante, trabalha com Biodiversidade, mas é um CE ligado especificamente à questão de consciência ambiental, específico para isto, seria interessante trabalhar nos três anos. Eu também o dividiria, pois se você for analisar Biodiversidade e Organização dos Seres Vivos ficou meio confuso, pois na Organização se quer “que trabalhe” mais com a parte da classificação biológica também e na Biodiversidade poderia ser trabalhado isto.

Então eu acho que falta fragmentar [subdividí-los] um pouco o CE: Implicações dos Avanços Biológicos no Fenômeno Vida em dois e ou três CE, e também incluir um CE que seria no caso na ‘Questão da Conscientização Ambiental’, a questão do lixo, da emissão de O₂, coisas desse tipo, bem específico, então passaria de 4 CE hoje para uns 6 ou 7 CE. Nomes dos CE mais específicos ao que se quer trabalhar.

Os pontos positivos: é como eu te falei, ele vai norteando o trabalho, porque não fica aquela coisa, sequência praticamente copiada de índice de livro de Biologia, pois a gente trabalhou assim por um bom tempo, seguia simplesmente aquela seqüência. Assim uma das vantagens hoje é que você trabalha um assunto aqui no começo do livro e depois vai lá no final. Por exemplo, no 3º ano eu trabalhei o cap. 1, 36 e o 37 num primeiro momento, então perdeu aquela seqüência linear, o livro vira uma coisa só, um objeto de consulta para qualquer circunstância.

A outra vantagem é que o planejamento ficou mais fácil de fazer, então, por exemplo, dentro da “Organização dos Seres Vivos” quais conteúdos eu trabalho deste CE no 1º ano, qual eu trabalho no 2º ano e qual fica para o 3º ano, em quais momentos eu o desenvolvo “dentro” das séries.

E: Olhando para os CE, você não acha que na sua sugestão de 4 para 7 não ficaria muito?

Poderia ser 4 CE, mas mais específicos, por exemplo:

“Implicações nos Avanços Biológicos Tecnologias e Novas Descobertas”, mudaria o nome para direcionar mais para aquilo que se quer trabalhar.

Biodiversidade Animal, Vegetal e / ou Biodiversidade e Preservação, algo assim;

Estruturas e Mecanismos Biológicos; e Organização dos Seres Vivos; daí sim Classificação dos Seres Vivos e/ou Organização e Sistemáticas dos Seres Vivos;

Os nomes mais direcionados, porque muitas vezes o que o conteúdo pede, fica difícil de você captar o que se quer que trabalhe aquilo que se quer que aborde com este assunto. Às vezes fica difícil de encaixar o conteúdo específico nisso.

4) Você se baseia nas diretrizes para elaborar o seu planejamento?

a) Se sim: Quais aspectos você incorporou das diretrizes na sua sala de aula, no seu planejamento? Por quê?

b) Se não: Por que você não usa as diretrizes? No que você se baseia para fazer o seu planejamento? Por quê?

Bom, eu utilizo as DCE's embora praticamente muitas vezes a gente deixa passar aquela fundamentação teórica, mas assim dentro do que eu tento planejar, eu procuro contemplar aqueles assuntos relacionados a vida prática do aluno, a questão da ecologia, a questão da saúde, tudo voltado para isto, a questão do respeito a natureza, do aluno se sentir parte de um todo e então é neste sentido que eu procuro planejar. Então alguns assuntos eu trabalho assim, às vezes só superficialmente, outros eu trabalho com mais intensidade, às vezes, em função justamente desta proposta. Eu procuro muitas vezes dar um certo direcionamento para o vestibular, mas não é o foco principal, porque duas aulas por semana seria insuficiente para isto, e também para trabalhar este aspecto que eu quero passar para eles de situá-los perante o mundo, perante a natureza, enfim.

E: Você pode dar um exemplo de como você trabalha os conteúdos, como você organiza o seu trabalho? Como você organiza a seqüência dos conteúdos?

Então eu tenho procurado fazer assim: a partir da origem da vida, eu trabalho as teorias, as hipóteses, faço um debate em sala de aula confrontando os aspectos científicos, técnicos e religiosos. Eu trago textos sobre o assunto, alguma coisa a gente utiliza do livro, pois têm exercícios, questões que nós utilizamos. Depois do debate os alunos fazem um seminário, onde cada grupo que trabalhou com um tema dentro daquele assunto, fazem uma apresentação, depois discute-se esta apresentação e então eles entregam um relatório da atividade. Procurei não direcionar como se fosse determinar que aquela teoria era a certa, fiz o aluno refletir sobre as teorias, fazendo com que ele próprio levante uma conclusão dele, então nesse assunto eu não cheguei fazer uma avaliação – de prova - fiz relatório, praticamente um texto criado pelos alunos.

Aí seguindo o conteúdo, eu trabalhei com a questão da Evolução Humana, a relação dos Hominídeos com a ocupação dos Continentes, trabalhei também com a questão da Teoria da Deriva Continental, que dá para explicar muitas coisas, os processos de especiação que aconteceram em função disto, pra daí entrar na parte humana. Então agora nós estamos trabalhando com Anatomia e Fisiologia Humana, para depois entrar na parte de Reprodução e trabalhar com a Embriologia e por fim entrar na Genética, este planejamento é dos 3º anos.

Nos 2º anos: Estou invertendo os assuntos, procurando dar uma visão mais abrangente da diversidade animal, vegetal, fungos, Depois de dar uma noção geral eu comecei a trabalhar com os microrganismos, não especificando – monera – fungi, comecei a trabalhar com doenças, aí também fiz uma espécie de Seminário, onde os alunos pegaram temas de doenças e apresentavam cada grupo, a sua doença, qual o microrganismo causava aquela doença, medidas de prevenção. Para depois disso, partir para se trabalhar com regras de sistemática. Agora depois de trabalhar com regras de sistemática, vamos iniciar o trabalho com os vertebrados, de modo geral nós vamos com este assunto até o final do ano.

Aí o primeiro ano, como eu não tenho trabalhado, eu não sei nem te dizer como eu faria.

E: Como você faz a sua avaliação?

Aqui no Colégio há uma determinação que se tenha uma prova que seria duas provas por semestre, que eu faço obrigatoriamente são etapas obrigatórias. Faço-a mais discursiva para o aluno expor sua opinião, algumas questões eu abro para ele expor o seu comentário, eu avalio na consistência do comentário, algumas eu faço objetiva, aí como eu falei pra você, eu faço os trabalhos de Seminários, daí eu avalio a apresentação dos alunos, o que eles levantaram sobre o assunto para apresentar, o material que eles trouxeram o relatório depois da apresentação; trago alguns textos para realizar Debates. Mais ou menos dentro dessa experiência é que eu faço as avaliações.

Agora para a segunda etapa eu vou pedi para eles fazerem outros tipos de produções como se fosse um jornal, dentro dos assuntos que iremos trabalhar.

Assim se soma 10,0 pontos por Semestre, cada prova dessa vale 2,0 então são 4,0 pontos das provas e os outros 6,0 são dos trabalhos dentro da sala de aula, os trabalhos de pesquisa.

E: Estas pesquisas, estes trabalhos, os textos para trabalhar em sala você busca onde?

Eu busco muito em internet, nos livros, não tenho muito tempo de correr atrás de livros na Universidade, pego em revistas, livro didático, Tv, e daí eu trabalho com o um recurso interessante que a TV- pen drive, daí eu tenho baixado alguns vídeos do Portal para trabalhar em sala de aula, tem bastante coisa direcionada ali, que dão um outro toque para a aula. Esta semana eu utilizei e foi uma coisa assim bem interessante, bem bacana. São pequenos vídeos, vídeos curtos de dois a cinco minutos, você trabalha um assunto e passa o vídeo relacionado. Um tempo suficiente para eles, olharem “aquilo”, prestarem a atenção que precisa com a animação das imagens e em seguida a

gente continua a aula. Então foi bem interessante este recurso, muito bom mesmo.

E: Que livro você utiliza para as aulas? Você usa o LDP?

Tem o livro que recebemos do Governo Federal – Sônia Lopes e Sérgio Rosso – um livro bom, com bastante textos assim que podem ser utilizados com textos complementares a gente faz daí a leitura em sala e debate do texto e outros livros que eu tenho, próprios de Biologia do Ensino Médio. E eu uso o LDP em momentos específicos, porque ele não tem conteúdos para abordar todo o programa, então se eu vou trabalhar com um assunto que esteja relacionado e que tenha neste livro, daí eu peço para que os alunos tragam o livro ‘verde’ para se trabalhar em cima de um texto.

E: Você já trabalhou com um capítulo inteiro, com os alunos fazendo todas as atividades propostas no capítulo do livro?

Não. Só trabalhei ou só texto ou trechos deste texto, não cheguei a fazer os exercícios, eu gosto muito de eu mesmo retirar questões que eu acho interessante retirar do livro, então fica diferente das questões que estão propostas ali, então eu formulo duas questões e dentro das questões trabalha-se aquilo que eu acho que é interessante do texto. Claro, que tem exercícios interessantes no livro, mas dentro do que eu já trabalhei eu preferi eu mesmo fazer as questões. Porque muitas vezes se trabalha em sala que o debate vai para um outro lado, um outro caminho que você nem esperava, e por isso eu mesmo faço as questões de acordo com o que foi mais trabalhado, mais discutido em sala.

E: Pensando na organização do LDP, você acha interessante a sua organização, você acha interessante como ele apresenta os conteúdos?

É assim como eu te falei, não é um conteúdo linear, é um livro com temas com que são trabalhados, e é um livro para se trabalhar em qualquer momento, não se tem uma seqüência no assunto. Dentro do assunto que a gente está trabalhando na sala de aula você pode pegar o livro e dá uma lida, trabalhar um assunto, assim de um modo livre. Eu o utilizo quando eu acho interessante.

Mas agora eu vou dizer, usei poucas vezes, porque o próprio outro livro, tem bastante textos, uma fundamentação bem legal para gente trabalhar com assunto só com aquele livro sem trabalhar com o outro. Este também tem, mas é bem mais rara as vezes que eu o uso.

E: Você percebeu que o LDP apresenta uma proposta diferente de apresentação dos conteúdos. Você alguma vez parou para analisar se seria possível utilizá-lo com seus alunos?

Eu já pensei num primeiro momento, mas é como eu já te falei, este material seria para os três anos, não teria todo o assunto, mas teria que ter mais conteúdo para a gente trabalhar com ele mais direto. Então neste sentido eu não o utilizei. Então eu acho que ele é mais um material de apoio em momentos.

E: Nestes momentos que você diz que pode utilizá-lo, você poderia aplicar um capítulo inteiro?

Ah! Poderia, mas eu não o fiz. E como ele tem uma proposta diferente do Livro Didático ele poderia ter outro nome, talvez Apostila, ou Caderno de Textos, já tiraria um pouco da responsabilidade que ele tem sendo chamando de LDP, então eu chamaria de Caderno de Atividades.

Para os que fizeram a Formação Continuada - DEB – itinerante:

5) Após a realização do curso, você mudou a sua visão sobre as diretrizes? Por quê?

Eu achei este curso fantástico, muito bom. Houve sugestão de planejamento entrelaçando os assuntos buscando a interdisciplinaridade. Acho que foi muito interessante. Eu digo isto porque outras disciplinas não tiveram contribuição.

E: O curso contribui em alguma questão que você não tinha visto no documento?

Assim, teve quando foi abordada a questão de fazer o planejamento, colocando os CE deu ma forma de um gráfico, balões que se interligavam, uma forma diferente, e nós fomos aprendendo a relacionar os CE não com os conteúdos específicos exatamente, mas com outros assuntos, por exemplo a Dengue, então esquecendo, tirando a questão do vírus, seu ciclo de vida do inseto, mas em si o tema Dengue onde relaciona-lo, com que, como fazer a ponte com outro CE. Porque eu acho muito interessante a questão de você buscar a interdisciplinaridade, com a Química, com a Geografia, e foi muito interessante neste sentido. Então para mim o que foi diferente neste DEB - Itinerante foi esta visão ampla do planejamento que foi passada.

Foram trabalhados temas e não conteúdos dentro do planejamento.

E a partir da daí deu uma abertura da visão e eu comecei a rever, eu já tinha tudo meio planejado, eu comecei a rever eu comecei a mudar, mesmo com o meu planejamento já estivesse pronto, eu comecei a mudar, eu comecei a trabalhar nesta perspectiva. É claro que não dá para ficar trabalhando muito naquele tema porque a gente precisa abordar outros temas, então assim esta proposta de trabalhar com o tema eu acho muito interessante muito bacana mesmo.

E: Tem alguma coisa que você queira acrescentar uma observação do documento que você acha interessante para contribuir para esta entrevista e que ainda não falou?

Creio que eu já abordei tudo, mas acho que este do documento como tudo deve ser, não só um documento na área de educação, ele deve ser repensado sempre, sempre pode ser melhorado, sempre pode ser aberto a discussões a mudanças, acrescentar ou retirar coisas, repensar no dia-a-dia nosso, eu acho assim, não só no documento, mas de minha prática de sala de aula, se de hoje para amanhã for necessário mudar minha visão sobre um conceito ou um aspecto, tem que mudar. Acho que a coisa tem que ser assim, muito dinâmica. E este documento trouxe isto, este dinamismo.

E: Você lembra de uma outra diretriz de Biologia antes dessa?

Só os PCN. Ele veio agente leu o documento nas escolas, mas ele serviu assim como um documento para reflexão. Não era utilizado no planejamento. Não era aquela coisa, o planejamento era obrigatório, eu tirava os conteúdos da seqüência, fazia o meu planejamento ia lá aos PCN tirava algumas coisas para fazer os objetivos e fechava. Virava simplesmente um documento engavetado. E eu não lembro de nenhum outro documento do Estado para Biologia, só os PCN.

Mas eu acho que o sucesso que está tendo este documento, está no sentido de estar sendo direcionado o trabalho de estudo coletivo do documento, ou seja, estão se criando momentos para que se pense nisso, não aquela coisa: vem o documento para a escola e cada um faz o que quer.

Não, o estudo está direcionado. Temos uma DCE, está tendo encontros com o pedagogos e eles trazem as discussões para nós, daí tem encontros das áreas, se reúnem e cada área vai construindo sua reflexão e depois a escola em si também reflete.

Eu acho então o encaminhamento de sua construção está sendo interessante, se não fosse este encaminhamento seria mais uma coisa que ninguém entenderia e seria um documento, até opcional, e isto está favorecendo o seu direcionamento.

E: Agora onde você deixa a sua DCE?

Eu tenho sempre assim, uma pasta em que eu uso em sala de aula com as minhas anotações, minha diretriz e o meu planejamento, então eu vou sempre revistando. Tenho procurado seguir mais ou menos o planejamento, para construir uma coisa franca para os próximos anos, não tenho mais engavetado como antes. Eu sinto que desta vez, realmente fui eu que elaborei aquela proposta para aquele ano, não mais copieei somente do índice do livro. Estou fazendo isto deste o ano passado, dá para dizer que eu faço o meu planejamento refletindo sobre ele.

E: Algo mais a acrescentar?

Não. Obrigado.