

**PRODUÇÃO COLETIVA DE CURRÍCULO: UM CAMINHO PARA SUA
IMPLANTAÇÃO**

**CURRICULUM COLLECTIVE ELABORATION: A PATH TO ITS
IMPLEMENTATION**

LIOTTI, Luciane Cortiano*

OLIVEIRA, Odisséa Boaventura de**

* Mestre em Educação pela UFPR, Docente e Técnica Pedagógica da SEED-PR. Contato: luliotti@hotmail.com

** Professora do Programa de Pós Graduação em Educação - UFPR. Docente do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, UFPR. Contato: odissea@terra.com.br

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar os sentidos manifestados por professores sobre as Diretrizes Curriculares de Biologia do Paraná e como este documento foi recontextualizado, hibridizando discursos, produzindo o discurso pedagógico. Para isso foram entrevistados seis professores dessa disciplina em que se questionou a respeito da participação dos docentes no processo de construção do documento, pontos positivos e negativos percebidos, a utilização das diretrizes no planejamento. Utilizando como referencial teórico a Análise de Discurso Francesa, além do princípio de recontextualização de Basil Bernstein e hibridismo de García Canclini, observou-se que os sentidos foram: participação; inadequação; necessidade; contribuição e resistência. Também se verificou que estes professores aprovam a construção do novo documento oficial e acreditam fazer parte desta “construção coletiva”, mas ao realizarem sua recontextualização no campo pedagógico apontam dificuldades teórico-metodológicas que inviabilizam a sua implementação. Também foi possível identificar nas entrevistas que alguns professores buscam em meio ao antigo, 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 e defende-se que para sua efetivação é necessária a construção coletiva.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares. Discurso Pedagógico. Recontextualização. Hibridismo. Participação coletiva.

ABSTRACT

This study analyses the meanings expressed by teachers about the Biology Curriculum Guidelines of the State of Paraná and as this document was recontextualized, mixing discourses, producing the pedagogical discourse. For so, six teachers of Biology were interviewed, in which it was questioned the participation of the teacher on the process of construction of the document, positive and negative points perceived, the use of the guidelines of direction on the planning. For the analysis, the following theoretical references were used: the French Discourse, Basil Bernstein concerning the beginning of the re-contextualization and the hybridism of Garcia Canclini. The analysis revealed that the meanings were: participation, inadequacy, necessity, contribution and resistance. It also indicated that the teachers approve the construction of the new official document and believe to be part of this “collective construction”, but when recontextualizing it, theoretical and methodological difficulties are shown, which make it impracticable. It was also possible to identify on the interviews that some teachers try in old school activities, to diversify and to modify them, in an attempt of adequacy to the aiming of the Guidelines. It is concluded that all curricular document pass through processes of recontextualization and it is defended that its implantation at school depends of its collective construction.

Keywords: Curriculum Guidelines. Pedagogical Discourse. Recontextualization. Hybridism. Collective Participation.

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, ferve 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)

A Secretaria Estadual de Educação (SEED) do Paraná desenvolveu entre os anos de 2003 a 2006 as Diretrizes Curriculares para cada uma das disciplinas do ensino fundamental e médio. Esta construção segundo consta em documentos da Secretaria se deu de forma a contemplar a coletividade. Para isso foram organizados encontros de professores nos quais ocorreram discussões sobre saberes da prática pedagógica; saberes a serem ensinados aos alunos; conteúdos disciplinares; concepção de Educação; perfil do aluno e do professor paranaense; Diretrizes Curriculares Nacionais, entre outros (PARANÁ, 2006). A partir dos registros elaborados nos encontros foram produzidos documentos que, posteriormente, foram sistematizados e serviram de base para delimitar o campo de estudo e o aprofundamento teórico-metodológico que resultou nos documentos finais das Diretrizes (PARANÁ, 2006).

Influenciada pelo pensamento de Saramago citado acima, a pesquisa em questão procura no “sentido de cada palavra” o que representam as Diretrizes Curriculares de Biologia para professores paranaenses. Entendendo cada educador como um sujeito leitor, que tem uma expectativa, uma experiência (memória) que fundamenta sua fala, buscamos identificar até que ponto o professor de Biologia se reconhece como partícipe dessa construção coletiva, além de analisar os efeitos de sentido que a leitura das Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (doravante DCE) produziu nesse professor e, por fim compreender em que medida o discurso da DCE foi recontextualizado a ponto de tornar-se discurso pedagógico.

Para dar conta desses desafios, entendemos que a reflexão sobre o discurso curricular oficial e seu funcionamento não se resume a esclarecer os mecanismos linguísticos que o compõe, mas que é necessário compreender sua significação no campo pedagógico. Isso porque o discurso do professor apresenta diferentes significações, pois seu enunciado é marcado por determinadas posições assumidas mesmo que inconscientemente e que reflete as diferenças ideológicas, as posições dos sujeitos e seus lugares sociais, que estão aí

representados e constituem a diversidade de sentidos. Tais representações imaginárias associadas aos processos discursivos tornam-se relevantes para o entendimento da recontextualização dada pelo professor ao discurso curricular oficial.

2 APORTES TEÓRICOS

Instrumentalizamos esta pesquisa no aporte teórico a Análise do Discurso Francesa (doravante AD), em especial os trabalhos desenvolvidos por Eni Orlandi; no referencial de Basil Bernstein (1996) sobre o princípio de recontextualização; além do conceito de hibridismo de García Canclini (2008). Sob a perspectiva destes autores analisamos como o discurso curricular oficial tem se constituído em discurso pedagógico e que efeitos de sentido, por exemplo, adesão ou resistência, a leitura do documento oficial produziu nos professores de biologia.

A AD considera que a linguagem é resultado da interação entre o homem e as realidades natural e social, ou seja, ela se constitui como produção social na mediação com o outro. Entender a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade social, a qual se dá pelo discurso, significa dizer que o homem é capaz de significar e significar-se nas práticas discursivas nas quais está inserido. Desse modo as práticas discursivas são consideradas processos de identificação de sujeitos, de argumentação e de subjetivação, pois elas expressam as relações dos sujeitos com os sentidos e seus efeitos sobre uma realidade (ORLANDI, 2005).

Nesta perspectiva, as palavras que um sujeito manifesta não apresentam um sentido próprio preso à sua literalidade, antes os sentidos se situam aquém e além delas. Uma proposição se reveste de sentido no momento do seu pronunciamento a partir da formação discursiva [memória] em que o sujeito se inscreve (ORLANDI, 2005). Dessa forma, o sentido não é dado *a priori*, nem pode ser *qualquer um*, mas é constituído no discurso e considerado “em relação a” algo. É, de fato, definido por um processo sócio-histórico pelas posições ideológicas e produzido no momento em que as palavras são ditas. Outro conceito que adotamos deste referencial é o de representação imaginária, o qual está associado à significação dos processos discursivos e às posições em que se situam os interlocutores.

Apoiamo-nos, como dito acima, no conceito de recontextualização de Bernstein (1996), que o define como sendo um princípio regulador da comunicação pedagógica, pois 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. Para isso 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.

Para Bernstein (1996) este princípio regulador da comunicação pedagógica possui regras internas, são elas: as regras distributivas e as regras recontextualizadoras, que permitem analisar a produção e implementação de políticas, além de seus efeitos e resultados, de modo que a produção curricular é considerada em seu processo dinâmico. As regras distributivas determinam ‘quem’ pode transmitir ‘o que’ para ‘quem’ e sob quais condições este discurso pode ser transmitido. Elas regulam a relação de poder, a distribuição de conhecimento e de formas de consciência. Já as regras de recontextualização criam o discurso pedagógico, o qual 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 realoca, reordena outros discursos, para constituir sua própria ordem. Trata-se de um princípio que regula a incorporação de um discurso instrucional (por exemplo, conteúdo científico) por 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 (1996) distingue dois campos, o de recontextualização oficial, criado e dominado pelo Estado e o campo de recontextualização pedagógica, constituído pelos educadores, pedagogos e pesquisadores da área educacional. Portanto, os campos constituem os espaços em que se efetiva a apropriação, reorganização e recontextualização do discurso curricular oficial em discurso pedagógico.

Em nossa pesquisa, a articulação das Diretrizes Curriculares ao discurso pedagógico foi analisada por meio dos professores que produziram, deslocaram e ressignificaram sentidos. O referencial de Bernstein nos favoreceu observar os momentos de produção e implementação de uma política educacional e sua recepção no campo pedagógico escolar.

Por meio desse referencial concebemos o currículo como produção cultural recontextualizada do discurso curricular oficial em discurso pedagógico, além de que o campo pedagógico ora apresenta momentos de produção e implementação, ora de imposição e de resistência. Esse movimento de reorganização dos discursos oficiais no espaço escolar leva em conta tanto o discurso político que disputa a hegemonia de pensamento, quanto os diversos discursos produzidos no campo pedagógico, que geram sentidos híbridos. Logo, as

reformas não mudam apenas o que “nós fazemos”, mudam também o que “nós somos”, nossa identidade social (BERSNTEIN, 1996).

Dessa forma, a categoria hibridismo, desenvolvida por Garcia Canclini (2008), vem complementar a compreensão de que os campos de recontextualização não são apenas locais de reprodução de políticas públicas e seleção de conhecimento, mas são campos que incorporam a diversidade cultural que interfere e influencia na dinâmica da constituição do campo curricular. Ou seja, para o autor, as políticas públicas de currículo são também políticas culturais que incorporam os movimentos sociais visando orientar determinados desenvolvimentos simbólicos em uma nova ordem e ou alcançar uma transformação social almejada (GARCÍA CANCLINI, 2008). Assim, o 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).

Vale lembrar que esta categoria não é sinônimo de fusão sem contradições, de fato o hibridismo está repleto de formas particulares de conflitos gerados na interculturalidade social. Conflitos representados pelos diferentes discursos que poderiam ser entendidos como fruto de um produto de controle externo ou como uma estratégia política na construção de diferentes identidades. Nesse caminho, “não basta dizer que não há identidades caracterizadas por essências autocontidas e aistóricas, nem entendê-las como formas em que as comunidades se imaginam e constroem relatos sobre a sua origem e desenvolvimento” (GARCÍA CANCLINI, 2008, p.XXIII). Dessa forma, para estudar as identidades é necessário considerar os processos culturais de hibridização, pois eles nos levam a identificar os movimentos sociais de heterogeneidade que produzem recontextualização nos espaços escolares.

Nesse processo, à medida que o campo curricular oficial é compreendido 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. Portanto, estes referenciais teóricos são fundamentais para enxergar além dos dizeres dos professores entrevistados, aquilo que o documento curricular representa no contexto escolar e que sentido este documento provocou neles, pois consideramos as DCE do Paraná como um dispositivo teórico, político e ideológico, concebido para orientar o professor a (re)elaborar a sua prática pedagógica, e que, como todo documento curricular oficial, possui uma identidade que será ressignificada no âmbito escolar redefinindo seu contexto de espaço, de tempo e de lugar.

Nessa perspectiva e analisando as políticas de currículo atuais do Brasil, podemos afirmar que as Diretrizes são exemplos de construções híbridas, pois são mesclas entre os currículos, os saberes populares e as intenções políticas. Documentos que ao serem entendidos não pelo princípio da contradição, mas pelo princípio da recontextualização, constituem um novo espaço simbólico de construção de novos sentidos e significados, tanto para o âmbito escolar, materializado no discurso pedagógico, quanto para as políticas educacionais, os discursos oficiais.

3 O UNIVERSO DA PESQUISA

3.1 Sobre as condições da pesquisa

A entrevista semi estruturada foi elaborada a partir do referencial teórico no âmbito da investigação qualitativa, considerada um instrumento flexível para a construção de dados que permite a possibilidade de análise subjetiva do objeto de estudo. Contemplou questões que indagaram: o conhecimento sobre as Diretrizes curriculares; a participação na elaboração do documento; aspectos positivos e negativos relacionados a ele, além da influência do documento no planejamento de suas aulas.

O campo de estudo foram Colégios Estaduais de Ensino Médio de Curitiba, sendo que o município é subdividido em oito setores. Foram convidados professores efetivos no quadro do magistério, representantes de todos os setores, escolhidos aleatoriamente, mas somente seis aceitaram participar. Foi realizado um primeiro contato com a direção de cada escola, explicitando os objetivos da pesquisa e mediante a aceitação e disponibilidade dos professores foram agendadas as entrevistas nas dependências da escola. Foi assinado, pelos participantes, um termo de consentimento de colaboração voluntária autorizando o uso de informação de texto e voz, incluindo a garantia de não identificação do sujeito nem de sua escola.

3.2 Sobre os professores entrevistados

Foram entrevistados seis professores da disciplina Biologia no período de outubro de 2007 a maio de 2008. Os selecionados possuem no mínimo uma especialização em sua área

de formação (Biologia) ou em Educação, sendo que dois deles cursaram Mestrado na área de Biologia e exercem a prática profissional por mais de nove anos.

O reconhecimento das condições de trabalho vivenciadas pelos entrevistados nos auxiliou na composição do seu perfil pessoal e profissional, indicando a *posição social particular* de cada um. As condições por eles vivenciadas (formação, experiências profissionais, carga horária de trabalho, turmas que lecionam, condições físicas das escolas) permitiram reconhecer o quanto estas interferem no seu discurso pedagógico e conseqüentemente nas suas representações imaginárias, que foram consideradas para destacar os efeitos de sentido que o documento oficial produziu sobre eles.

3.3 Sobre o documento curricular

As Diretrizes Curriculares Estaduais foram concebidas para propiciar ao campo curricular pedagógico a socialização do conhecimento científico, contribuindo para que os sujeitos da educação, ao estabelecerem uma crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade, construíssem sua identidade.

As Diretrizes de Biologia foram estabelecidas nos seguintes pressupostos: *fenômeno vida como objeto de estudo da disciplina; construção histórica do conhecimento e 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 se hibridizaram e constituíram o campo disciplinar da Biologia.

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.

Segundo este documento, os conteúdos de Biologia foram definidos a partir dos movimentos de aceitação/ruptura dos acontecimentos científicos relacionados com a dimensão histórica desta disciplina, que determinaram certos marcos históricos conceituais.

Não há no documento um conceito para marco conceitual, mas ele pode ser entendido como modelo interpretativo construído pelo movimento da ciência acerca da concepção do *fenômeno vida*. Os quatro marcos históricos conceituais são: Pensamento biológico descritivo; Pensamento biológico mecanicista; Pensamento biológico evolutivo e Pensamento biológico da manipulação genética (PARANÁ, 2008).

Cada um desses marcos deu origem a um *conteúdo estruturante*, fato que permite, de acordo com o documento, enxergar os conceitos envolventes do *fenômeno vida* nos distintos momentos da história. Os conteúdos estruturantes são: Organização dos Seres Vivos (pensamento biológico descritivo); Mecanismos Biológicos (pensamento biológico mecanicista); Biodiversidade (pensamento biológico evolutivo) e 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” (PARANÁ, 2008, p.56). Aponta como estratégia pedagógica a utilização de uma metodologia, cujo processo pedagógico deva apoiar-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 dessa problematização (PARANÁ, 2008).

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 buscamos analisar os efeitos de sentido que o discurso oficial curricular produziu em professores de Biologia.

3.4 Sobre os sentidos manifestados pelos professores

Na seleção dos recortes das entrevistas tomamos como critério o que foi mais marcante e representativo acerca do que buscávamos em relação à interpretação do texto curricular pelo professor. Assim, destacamos determinados sentidos sempre que recorrentes

nas falas de pelo menos três dentre os seis entrevistados. Estes foram: participação; inadequação; necessidade; contribuição e resistência, apresentados e discutidos a seguir.

3.4.1 Sentido de participação

Tomando por base a proposta de construção coletiva, pela SEED, do documento curricular, identificamos que esta intenção participativa foi manifestada pelos seguintes professores:

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** (designaremos os professores entrevistados por **P** seguido do número correspondente na ordem das entrevistas) 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 valorizar o conhecimento do professor. Para **P1** existe uma expectativa de continuidade desta participação, reconhecendo o documento como resultado de um processo contínuo que ainda necessita amadurecer muito. Já **P6** aponta que ocorreu algum tipo de contribuição dos professores, mas não vê a expressão dessa coletividade.

Além destes, há ainda 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 tinham 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!*

Os relatos destes professores demonstram mais otimismo na visualização dessa coletividade, mas enquanto **P2** se reconhece 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...”, “tinham *coisas* que os professores falaram...”, “...Esse trecho aqui *parece* que foi a gente que escreveu!”. O uso de algumas expressões (destacadas em itálico) aponta uma conotação de ressalva, como se houvesse um implícito de que nós participamos, mas não são tão evidentes os frutos de nossos pensamentos. No entanto, julgamos 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 imaginárias sobre a natureza da mesma. Por conta disso, eles não falam da mesma posição. As diferenças derivam das situações vividas, dos valores de suas histórias pessoais que estão em jogo em suas respostas. Todos os professores entrevistados, efetivamente, tiveram a mesma oportunidade de participação na construção do documento, no entanto, seus posicionamentos distintos devem-se, entendemos, pela disposição de representações imaginárias distintas.

Os professores igualmente valorizaram o processo participativo nesta construção, no entanto **P1** e **P6** trataram a participação como uma “ideia”, o que externalizou uma visão de participação de cunho abstrato, descolada da realidade efetiva do processo, do qual não se sentiram membros. Já, **P3**, **P4** e **P5** se referiram a ela como algo concreto, no entanto, citam ações que teriam possibilitado a construção coletiva do documento, não fosse a exterioridade com que enxergam a SEED, enquanto órgão oficial efetivamente produtor do documento, e a participação dos docentes enquanto convidados-consultores para comporem o mesmo. Reconhecem as experiências vivenciadas nesse processo, como as participações em reuniões de discussões, no entanto o produto final lhes pareceu como resultado de uma acolhida de certas contribuições por parte dos representantes da SEED, estes sim os verdadeiros autores do documento final.

Em apenas um caso, o de **P2** que utilizou expressões como “com certeza”, “é uma coisa muito forte”, “eu me enxergo perfeitamente”, observamos a representação de uma participação efetiva na construção coletiva das DCE. No entanto, sem sabermos ao certo

como nem porque chegou a esta consideração, talvez possamos considerá-la decorrente do modo como compreendia sua posição social, vale dizer, sua posição de pertencimento a uma comunidade, o que pode ter proporcionado sua participação como membro efetivo, atuante e autor nas reuniões de discussão e elaboração das DCE.

O sentido de participação é importante, pois no processo de ressignificação do documento pelo professor, a forma como ele se considera, ou não, membro autor das Diretrizes, provavelmente promoverá uma leitura mais próxima, ou não, àquilo que está no texto oficial. Como consequência promoverá uma hibridização com menor, ou maior, grau de conflito ou contradição entre, por exemplo, os discursos instrucional, científico, regulativo, metodológico, cultural etc.. O que influencia no processo de recontextualização do discurso oficial no campo pedagógico.

3.4.2. Sentido de inadequação

Começamos por afirmar que a hibridização de discursos, promovida por cada professor está, de certa forma, relacionada à sua representação imaginária relativamente ao quanto assume, ou não, uma posição de sujeito-autor participante na construção das DCE. Para sua demonstração abordaremos nesse tópico alguns elementos do documento como os conteúdos estruturantes e as questões metodológicas.

P2: *A parte histórica ficou muito longa...sabe, isto eu acho que poderia ser bem menor no documento. Isto é o que eu acho que foi um ponto negativo. O que percebo de positivo são as citações de autores recentes de 2002, 2003, de vários autores... 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 fez uma relativização semelhante quando se referiu à integração dos conteúdos:

P2: *Esta ideia de integração, está na diretriz, mas não de uma forma clara...está, mas, está porque eu leio e vejo...mas não está assim...claro. .. o 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 apareceu 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**:

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, subdividí-los um pouco o CE, por exemplo, o CE Implicações dos Avanços Biológicos no Fenômeno Vida em dois 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** fez um paralelo entre o que percebeu de positivo e de negativo, inclusive apontou que a proposição metodológica não sofreu mudança. Julgou que a parte histórica está muito extensa, o que implica na possibilidade de não utilização daquele conhecimento pelos leitores. Esse comentário de **P2**, a nosso ver, remete à não valorização da abordagem histórica, que é o pilar do documento. Como apontado anteriormente, 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 disse ter gostado dos conteúdos estruturantes. Isto pode significar que ele não se apropriou dos fundamentos da nova proposta, mas quer mostrar ao entrevistador que a entendeu.

Em outro trecho o mesmo professor destacou aspectos obscuros do documento, como a integração dos conteúdos. Para que isso se efetive, o entrevistado sugeriu 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, na sequência 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. Igual contradição ocorreu quando, ao mesmo tempo em que afirmou que os conteúdos estruturantes são excelentes, ressaltou que tal julgamento depende de cada professor.

Vemos nos trechos selecionados que este entrevistado, mais do que apresentar contradições, promoveu um 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. Entendemos que ele próprio promoveu uma hibridização ao mesmo tempo em que indicou uma inevitável produção de hibridização por parte dos docentes da rede. Ao afirmar que, depende do “sujeito professor”, de sua formação e conhecimentos, a forma de transmitir, de fazer a mediação e de integrar os conteúdos, ou ainda, mais explicitamente quando disse que “depende muito da tua visão de professor para achar bom (...) cada professor tem uma visão de sua aula”, já está indicando que o currículo sofrerá um processo de hibridização, pois sofrerá transformações a partir da cultura de cada docente.

Outro fator observado é que **P2**, o que mais se reconheceu como participante autor das diretrizes, ao destacar para “um certo conhecimento” que os professores [os outros] devem ter para compreender o que está posto nas DCE, evidencia-se 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 justificado também por sua formação acadêmica e pelo 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. Aponta 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 por ele, de certa forma estão relacionadas a uma elitização dos conhecimentos e, inclusive, da elaboração das diretrizes, indicando que não se tem a possibilidade de recontextualização do documento para todo contexto escolar. Este

professor colocou em xeque a contextualização pretendida retoricamente pelas DCE, pois seu discurso aponta que o documento curricular não condiz com a realidade vivida na escola.

No entanto, este professor diz aplicar os conteúdos propostos e mais ainda, diz que eles não se alteraram. Afirma que as mudanças se deram apenas no número de aulas semanais, o 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 ele, já que como dissemos acima, ele não se sentiu efetivamente participante autor das DCE. Talvez também 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, pois 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, acrescentando apenas que se deva dar uma visão histórica a eles. Fato que demandaria mais tempo, por isso a necessidade de mais aulas e não de sua redução.

A fala de **P6** mostra uma inadequação quanto aos conteúdos estruturantes, sua dimensão teórica e a interdisciplinaridade sugerida, uma vez que afirmou que se deveria adequar os nomes dos conteúdos aos assuntos que se desenvolvem a partir deles. Destacou 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, estava indicando dois aspectos: primeiro, a necessidade de especificação deles demonstra a não compreensão de suas definições a partir dos marcos teóricos da Biologia. Secundariamente, por sugerir inclusive a inserção de temas complementares que não viu contemplados, como o caso das questões ambientais, não estaria conseguindo articular, em nenhum dos modelos interpretativos sugeridos, orientados pelos marcos teóricos, os problemas do meio ambiente. A inadequação que apontou evidencia o distanciamento que manteve enquanto participante autor das diretrizes.

Assim, vemos nestes discursos um indicativo do sentido que chamamos de inadequação das diretrizes, no que se refere aos aspectos metodológicos e 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 realocando, hibridizando os discursos curriculares e adequando-os à sua prática. Dessa forma, fica demonstrada a relação de proporcionalidade entre participação, recontextualização e hibridização.

3.4.3. Sentido de necessidade

Seguem algumas falas dos entrevistados que apontam para o sentido de necessidade relacionado à “falta”. O entrevistado **P2** destacou, como já dito no tópico anterior, a dependência da visão e do preparo do professor para a implantação das diretrizes:

P2: *As diretrizes atingem os 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 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.*

Este professor indica que diante dessa falta a alternativa deveria ser a promoção de reuniões entre os professores, o que também é compartilhado por outros dois entrevistados.

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 foram 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** cita 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 feitas por **P2** entre o documento e a formação docente, em função do próprio sentimento de pertencimento que vem demonstrando, aponta como solução um esforço do professor em se adaptar às DCE, mantendo-se fiel às suas propostas, o que sustentaria uma menor ocorrência de recontextualização e hibridização no campo escolar.

Alguns entrevistados acreditam na possibilidade de reuniões entre os docentes para promover trocas entre eles, ou seja, 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, pois 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.

Observamos 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, ele sugere maior iniciativa no trabalho docente, o que pode estar significando a importância de se desenvolver uma identidade mais autônoma, unívoca e menos difusa. As declarações deste entrevistado nos remetem a pensar que ele queira 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, demonstrando toda sua exterioridade do processo de construção e implementação das DCE, que o documento poderia trazer exemplos de sua aplicação.

Dessa forma, podemos perceber que em cada discurso há indícios de diferentes posições nas suas representações imaginárias tanto acerca do documento curricular, quanto da própria atuação para implementá-lo. Quando **P1** declara “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 evidente de que a formação teórica deste professor não lhe confere segurança ou conhecimento para que possa ter clareza acerca do discurso das DCE.

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.

Nas falas de **P4** e **P5** foi evidenciada 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”. Observamos que os professores leram o texto, que eles sabem o que ele representa para a escola e para o Estado. Por isso 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, no entanto, ainda de acordo com suas falas, não o fazem.

Em decorrência deste fato, é que talvez as medidas reformistas que atingem a escola tornem-se inócuas, pois perpassam somente os aspectos periféricos da estrutura escolar,

deixando intactos os seus elementos essenciais (BERNSTEIN, 1996), no caso em estudo, os professores. Assim, como dissemos acima, a falta, a necessidade de algo que auxilie os professores na recontextualização 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.

3.4.4. Sentido de contribuição

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

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 ideia de acolhimento 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 pode ser reconhecido em comparação com a leitura já feita anteriormente dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM).

A leitura das diretrizes também levou **P1** à busca de novos conhecimentos e à compreensão dos aspectos históricos do conteúdo. Mas ao mesmo tempo em que aceita as DCE dizendo que “sua leitura é muito acessível”, conforme apresentado anteriormente

afirmou gostar 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 do PCN, 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 PCN, mas ainda requer explicações”.

Há ainda outros professores que destacaram 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:

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 de aula 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.*

Ao se referirem à disciplina de Biologia, remetem 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 abaixo:

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 sequências 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. Percebemos 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. No entanto, quando **P6** diz: “nós mudamos algumas sequências” 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 assimilação de conceitos do documento à 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 percebemos 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 observamos 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, para aqueles que se compreenderam distantes de sua elaboração, ainda gera dúvidas quanto à sua aplicação em sala de aula.

3.4.5. Sentido de resistência

Consideramos importante apontar que alguns entrevistados assumem posição de resistência frente às mudanças propostas pelo documento. Por exemplo, 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 espontânea 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, por exemplo, 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 fica evidente 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 professores no campo pedagógico.

Esta tensão entre a adesão e a resistência à mudança, explícita entre os entrevistados que não se sentiram partícipes na elaboração do documento, fica 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”. 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 nosso ver o fato das Diretrizes deixarem margem para as dificuldades em reproduzi-las, acaba colocando o professor nesse jogo: manter uma prática já estabelecida *versus* legitimar um novo discurso.

Constatamos também uma resistência expressa na forma de uma insegurança nas falas dos professores quando afirmam 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”. Por outro lado, **P2** reflete este aspecto no âmbito da formação docente e da atuação coletiva. Estas posições assumidas por eles 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.

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, o que pode ser constatado nas seguintes falas:

P1: *Nós estamos com o livro César & César e nós estamos seguindo a organização do livro, a gente não está seguindo direitinho, ipsis literes, as 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 sequência 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 sequência 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** uma tentativa de adaptação ou hibridização entre o tradicional e o novo, mas eles afirmam não conseguir realizá-la 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. Diante da dificuldade, recorre-se ao que já se conhece: o livro didático.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que as DCE, além de ser instrumento de apoio teórico metodológico para o ensino de Biologia, ganham o status de discurso oficial que ao chegar ao contexto escolar, expressam as relações de poder, produzindo fronteiras entre o campo curricular oficial e o campo pedagógico.

De modo geral, 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 ao campo pedagógico produziram a recontextualização do documento, produzindo um discurso pedagógico. Ora, tomando as noções advindas do princípio de recontextualização, destacamos que a adesão ao documento curricular oficial se deve ao nível de reconhecimento por parte do professor de sua condição de partícipe de sua elaboração, como um meio de legitimar os conhecimentos que atendem a determinados interesses e valores culturais.

Dessa forma, é possível relacionar esta tensão ao pensamento de Bernstein (1996) se considerarmos o documento curricular oficial um dispositivo pedagógico, ou seja, um “governador simbólico da consciência”, cuja eficácia depende de características interna e externa da escola. 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 nosso ver o fato das Diretrizes deixarem margem para as dificuldades em reproduzi-las, acaba por colocar o professor nesse jogo: manter uma prática já estabelecida *versus* legitimar um novo discurso.

Ao mapear o discurso dos professores procuramos entender, como este discurso oficial havia sido ressignificado, observando suas posições diante do documento e que sentido estes professores deram ao documento. Evidenciamos nas falas processos de recontextualização que, ora os afastavam do documento oficial, ora os aproximavam, constatando uma insegurança, uma incerteza quando dizem buscar caminhos alternativos ao ensino de Biologia.

Na análise realizada pudemos perceber que os professores aprovam a construção do novo documento oficial, sentem-se [a maioria] parte desta ‘construção coletiva’ mas, com exceção de **P2**, 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.

As relações de adesão/resistência presentes nas falas dos professores mostraram 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 nas entrevistas 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.

Assim, a falta, a necessidade, de algo que auxilie os professores na recontextualização do documento oficial para o campo pedagógico, é um indicativo de que apesar do documento curricular trazer contribuições metodológicas interessantes, ainda não os ajuda, pelo distanciamento que expressaram no que diz respeito à autoria do documento, na compreensão de como por em prática tais mudanças sugeridas.

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. Trata-se de um professor instituído pela posição que ocupa em relação ao documento que representa o Estado.

Dessa forma, no momento em que o discurso curricular oficial é deslocado do seu contexto original e realocado no campo pedagógico, se efetiva sua recontextualização e produção dos discursos pedagógicos. Salientamos que esse processo nunca se dá sem resistência, pois conforme 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.

Se por um lado, a ênfase dada pelos professores entrevistados às alternativas para implementação das Diretrizes, indica certa adesão ao discurso curricular paranaense, mostra que ainda está longe disso acontecer, pois as entrevistas nos dão indícios de que as amarras que ligam os professores às metodologias antigas e ‘mais fáceis’, os impedem de uma possibilidade de mudança. Por outro, sustentamos que um fator indispensável para toda e qualquer possibilidade de implantação efetiva de um currículo, segundo nos indicou o “sentido de participação”, seria sua construção de fato coletiva (campo oficial e campo pedagógico).

REFERÊNCIAS

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

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

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas – São Paulo: Pontes, 2005

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

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares de Biologia.** Curitiba, SEED/DEM, 2008.

Artigo recebido em 11/06/2012

Aceito para publicação em 29/09/2013