

PRODUÇÃO DE CURRÍCULO: A ESCOLA E SEUS SUJEITOS

Priscila Campos Ribeiro¹

RESUMO: Com base em Stephen Ball investigamos a produção de currículo no contexto da prática e trabalhamos no sentido de questionar a interpretação de que a produção de políticas curriculares se dá numa relação simples e direta entre o momento de legislação e o momento de implementação dos textos políticos via trabalho dos professores. Argumentamos que na produção de currículo a prática das escolas e de seus sujeitos produz resultados diversos na leitura dos textos políticos. Investigamos a prática curricular de duas disciplinas (biologia e matemática) no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro visando a entender como essa instituição produz políticas de currículo no contexto da prática. Concluimos que as leituras dos textos curriculares oficiais são interpretadas e adaptadas na escola considerando-se o *contexto institucional* (condições materiais, autonomia, trajetória histórica, linhas pedagógicas), o *contexto disciplinar* (diferenças disciplinares, crenças, normas e práticas, status da disciplina, objetos de estudo) e a *prática dos professores* (possibilidades e limites, experiências de vida, conhecimentos prévios, adaptações e concepções pessoais).

Palavras-chave: Currículo, políticas de currículo, contexto da prática

RODUCTION OF CURRICULUM: SCHOOL AND ITS SUBJECT

ABSTRACT: Based on Stephen Ball, we investigate the production of curriculum in the context of practice and we question the interpretation that the production of curriculum policies is developed in a simple relation between the moment of legislation and the moment of implementation through teacher's daily work in class. We argue that the practice of schools and their subjects produces very different results considering the reading of the political texts. We investigate the curriculum practices of two disciplines (Biology and Maths) at Colégio Pedro II in Rio de Janeiro in order to understand how the institution makes curriculum policies in the context of practice. We conclude that the readings of the official curriculum texts are interpreted and adapted in school considering the institutional context (material conditions, self-government, historical trajectory, pedagogical approaches), the context of discipline (disciplinary differences, beliefs, norms and practices, status of the discipline, objects of study) and the practice of teachers (possibilities and limits, life experiences, beliefs and knowledge, personal conceptions and adaptations).

Keywords: curriculum, curriculum policies, context of practice

INTRODUÇÃO

Freqüentemente, as políticas de currículo são entendidas como de modo linear entre o momento de legislação, nas instâncias do governo, e o momento da implementação, via trabalho dos professores. Com base em Stephen Ball (1992, 1995), questionamos essa

¹ Pedagoga formada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; mestranda em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

interpretação. Entendemos que a prática das escolas e de seus sujeitos (professores, alunos, diretores, coordenadores pedagógicos, funcionários) pode produzir resultados muito diferentes na leitura dos textos políticos e, dessa forma, participam da produção das políticas de currículo.

Os textos das definições políticas oficiais são documentos de trabalho para interpretação e “tradução” (dessa legislação) em práticas diárias. Os textos políticos não estão fechados, seus significados não estão fixados, pelo contrário, são passíveis de interpretações e contestações. Argumentamos que essas releituras não são homogêneas e obedecem ao contexto de cada escola especificamente, mas igualmente relacionam-se com os contextos disciplinares (BALL E BOWE, 1992) e com a história de vida dos professores específicos de cada escola. Buscamos, nessa perspectiva, investigar como se dá a apropriação dos textos oficiais e como as políticas de currículo são construídas na instituição escolar.

Para análise dessas questões levantadas, investigamos elementos da prática curricular em uma escola federal do município do Rio de Janeiro, visando a entender como essa instituição produz políticas de currículo no contexto institucional. Procuramos investigar ainda quais reinterpretções e recriações essa escola apresenta para os documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio (PCNem).

Foram escolhidas as disciplinas Biologia e Matemática e partimos da hipótese de que as disciplinas constroem currículo de maneira diferenciada devido a diferentes histórias de construção da disciplina. Também foram escolhidas duas disciplinas que parecem ser trabalhadas de maneira diferenciada, sendo a biologia uma disciplina mais maleável e a matemática uma disciplina mais “rígida” (GROSSMAN E STODOLSKY, 1995a, 1995b).

A escolha dos parâmetros curriculares nacionais como um dos objetos de investigação se deve ao fato de que desde sua publicação e distribuição às escolas, os PCNem vêm se constituindo como “a expressão maior da reforma” (LOPES, 2002b, p.387) do ensino médio brasileiro. Os PCNem se expressam como as intenções governamentais para o nível médio de ensino, pois este documento “configura um discurso que, como todo discurso oficial, projeta identidades pedagógicas e orienta a produção do conhecimento oficial – o conhecimento educacional construído e distribuído às instituições educacionais pelo Estado em sua atuação como campo recontextualizador pedagógico oficial” (LOPES, 2002b, p.387). Além disso, o foco no ensino médio se deve ao fato de haver uma acentuada valorização do nível médio de ensino como etapa mínima necessária à formação das competências e habilidades entendidas como exigência para a inserção social no mundo e para entrada no mercado de trabalho e também pela questão de que através da educação o sistema dominante visa formar trabalhadores com altas habilidades e a capacidade de inovação vistas como necessárias para sustentar os modelos tecnológicos de produção vigente (LOPES, 2002a).

Em relação à escola escolhida, o Colégio Pedro II, é uma escola federal que se destaca como exemplo de escola e de qualidade de ensino, criada no período imperial, inaugurada em 1838, para servir como modelo de ensino (GHIRALDELLI, 2003).

A escola é um complexo escolar composto de dez Unidades Escolares: Centro, Engenho Novo I e II, Humaitá I e II, São Cristóvão I, II e III e Tijuca I e II. Na pesquisa de campos foram observadas as Unidades do Centro e São Cristóvão II e III. A unidade de São Cristóvão é bastante ampla, com quadras e piscina para esportes, e salas para cada equipe disciplinar se reunir. A unidade do Centro é menor, com número menor de salas, espaço menor para os alunos circularem e número menor de salas para as equipes disciplinares. Algumas equipes dividem a mesma sala para reuniões (geralmente feitas em dias diferentes).

A investigação se estruturou em três modalidades: 1) documentos; 2) observação direta da organização escola; 3) entrevistas com professores e com a coordenação.

A análise dos documentos foi realizada somente com o documento disponibilizado pela coordenação do setor de pesquisa, referente ao Projeto Político Pedagógico do colégio do ano 2002 e neste documento foram investigadas as seguintes questões: a) Relações com o cotidiano, b) Maior ou menor semelhança com idéias dos PCNem, c) Ênfase em objetivos e/ou competências, d) Menção à interdisciplinaridade, e) Métodos propostos, f) Como são apresentados os conteúdos: mais ou menos detalhados.

Pela observação direta da organização da escola, por informações na coordenação e através dos chefes de departamento foram observadas as seguintes questões: a) Se as equipes disciplinares têm salas separadas, b) Qual o livro didático usado por cada equipe, c) Como o livro didático é escolhido, d) Se há sala de professores conjunta na escola, e) Como é a montagem do horário na escola, f) Se há dias da semana por disciplina.

Através de entrevistas com professores, coordenadores e chefes de departamento das disciplinas biologia e matemática buscamos investigar diferenças disciplinares na construção do currículo e na apropriação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Foram levantadas questões como: a) Diferenças na forma como professores de biologia e matemática trabalham, b) Conteúdos mais importantes de o aluno saber ao final do ensino médio, c) Possibilidade de mudar a ordem dos conteúdos, e) Importância de se trabalhar temas do cotidiano nas aulas e quais, d) Mudanças depois dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Foram entrevistados 4 professores de biologia (1 chefe de departamento, 1 coordenadora e 2 professores) e 5 de matemática (1 chefe de departamento, 3 coordenadoras e 1 professor).

Neste trabalho realizamos um estudo de caso, com entrevistas, observação em campo e a análise documental. Foi realizada a pesquisa bibliográfica, ou seja, um apanhado sobre os principais trabalhos científicos já realizados sobre o tema escolhido, a observação para coletar informações sobre determinados aspectos da realidade e entrevistas para conseguir informações que auxiliam na compreensão das informações conhecidas pela pesquisa bibliográfica e observação (BONI, 2005).

Na primeira parte argumentamos que a escola e seus sujeitos são importantes agentes na produção de currículo, no contexto da prática, com releituras, reinterpretações e adaptações dos textos oficiais e não meros implementadores de tais textos.

Em seguida, por meio da análise do material empírico (análise do projeto político pedagógico, observação direta e entrevistas) destacamos elementos das práticas da escola na produção de currículo que contrariam a visão de que a produção e implementação de currículo se dá “de cima para baixo”, via trabalho dos professores.

Finalmente, observamos que a escola, os departamentos disciplinares e os professores são influenciados por diversos fatores, se apropriam dos textos oficiais diferentemente e, portanto, produzem políticas de currículo de diferentes formas.

POLÍTICAS DE CURRÍCULO

A discussão sociológica sobre o currículo nacional tem sido dominada por uma tendência de vê-lo como mais um exemplo do crescente controle do Estado sobre a educação (BALL E BOWE, 1992; COHEN, 1990; COHEN E BALL, 1990a e 1990b; LOPES, 2004a). Este

pensamento se deve ao fato de que no momento da formulação da reforma educacional e do desenvolvimento de um currículo nacional, os professores e autoridades educacionais locais são colocados de lado e sua importância só é reconhecida no momento da implementação desse currículo. Questionamos essa visão, pois expressa uma separação entre proposta e implementação. A produção de políticas de currículo ocorre não só no contexto de produção dos textos curriculares nacionais. Nas escolas, nas salas de aula também há produção de políticas de currículo.

A visão de uma política curricular entendida como imposição “de cima para baixo” considera a influência existente de ações do governo e órgãos de financiamento, determinando a estrutura e a orientação filosófica, política e metodológica do currículo nacional, com a exclusão de outros sujeitos, ditos com menos poder de influência (LOPES, 2004a). Isto, porque nesta visão de que a política curricular se dá verticalmente, no processo de produção, legislação e implementação do texto político da reforma educacional os agentes de tais processos, como o Estado, os grupos disciplinares, as agências financiadoras, as instituições escolares e os professores teriam diferenciado peso político. Nesta visão de produção vertical de currículo, haveria um peso político privilegiado para o Estado e as agências financiadoras no contexto de influência e legislação e, conseqüentemente, tais agentes teriam maior influência sobre as bases das políticas do currículo nacional (valores, métodos didáticos, conhecimentos e competências a serem alcançadas).

Porém, a produção de políticas de currículo não é um simples processo de formulação de textos curriculares seguida da implementação via trabalho dos professores. Com base em Stephen Ball, argumentamos que a produção de políticas de currículo se dá por meio de um ciclo de produção, no qual podemos identificar três contextos: a) Influência: de diversos discursos curriculares nacionais e internacionais, provenientes de contextos acadêmicos, de agências financiadoras, de reformas educacionais de outros países, de partidos políticos, de governos de outros países, entre outros; b) Legislação dos textos curriculares oficiais: formulação e legislação dos governos (federal, estadual e municipal), isto é, momento de produção legal dos textos oficiais; c) Prática: implementação dos textos curriculares oficiais nas instituições escolares via trabalho dos professores. E há um processo dialético entre o momento de influência, legislação e implementação. (BALL, 1992; COHEN, 1990; COHEN E BALL, 1990a e 1990b; LOPES, 2004c). Em tais contextos há reinterpretções, releituras que produzem novos sentidos para as políticas curriculares. A própria idéia de implementação de textos oficiais (currículo nacional) é algo mais complexo que um processo aparentemente simples e fácil. Esses textos oficiais são parte de um ciclo político que no qual uma variedade de interesses, de diferentes arenas e campos, está em jogo. Diferentes partes dos textos são entendidas de diferentes maneiras por professores, autoridades educacionais, escolas, departamentos dentro das escolas, produzindo diferentes resultados que podem, inclusive, trabalhar contra um currículo nacional. Isto ocorre porque na passagem de um contexto (legislação) a outro contexto (prática) pode ocorrer a produção de novos sentidos ao que está escrito (LOPES, 2004a).

Ball (1992) afirma que os textos políticos não estão fechados, seus significados e sentidos não estão fixados e são passíveis de interpretações e contestação, pois são, de alguma forma, vagos. Como afirmam os trabalhos de Cohen e Ball (1990a) e Ball e Bowe (1992) o termo ‘compreensão’ está aberto a múltiplas interpretações e questionamentos, pois dessa forma um professor tradicional poderia questionar o termo “ensinar para compreensão”, presente nas novas propostas curriculares, por achar redundante e desnecessário uma vez que, em nenhum momento buscou “ensinar para *incompreensão*”. Ou seja, mesmo que o método tradicional seja pouco ou quase nada indicado à prática dos professores, um professor tradicional pode pensar que não precisa mudar em nada sua

prática em sala de aula por defini-la como uma prática que “ensina para compreensão”, exatamente como sugerem e prescrevem os textos curriculares oficiais. Isto ocorreria porque não está definido nos discursos oficiais o que significa exatamente um “ensino para a compreensão”.

Na tradução da política em práticas diárias, os sujeitos afetam o trabalho, um dos outros, na medida em que ampliam e aprofundam as discussões em torno das políticas oficiais. Ball (1992) afirma que as pessoas discutem na escola as possíveis leituras alternativas da política e essas discussões produzem várias interpretações e várias visões de quais possibilidades ou limites são criados para as escolas.

Na produção de currículo os professores fazem mudanças e dão sentidos aos textos oficiais que se pretendem implantar, fazendo uso de suas experiências e entendimentos havendo uma acomodação entre os textos oficiais e as práticas que estão em uso. Cohen e Ball (1990a) citam o caso de um departamento de matemática que trabalhava com um único livro didático. Neste departamento, um professor seguiu as sugestões do texto em que a classe discutiria soluções alternativas para os problemas propostos. Este era um novo elemento no texto do livro didático, adicionado em resposta à mudança no sistema educacional. A sugestão pretendia levantar idéias divergentes de tal forma que os estudantes poderiam explorar alternativas, discutir o que fez sentido e explicarem suas respostas. Porém no seguimento do exercício, o professor conduziu uma discussão tradicional na qual o objetivo era convergir para uma única resposta certa – frustrando as intenções do texto. Outros professores simplesmente omitiram o tópico por achar que os estudantes deviam aprender o básico. Outros professores, ainda, separavam os alunos em grupos pois o texto sugeria “trabalho de grupo”, utilizavam materiais concretos e introduziam novos tópicos, adaptando o texto de uma maneira mais descarada.

As disciplinas escolares possuem diferentes características, histórias e status que influenciam os trabalhos dos professores. Os professores compartilham crenças, normas, práticas que compõem as “subculturas” (GROSSMAN & STODOLSKY, 1995a, 1995b) de cada disciplina escolar. Essas crenças compartilhadas também influenciam a forma como os professores respondem a inovações.

Segundo Grossman e Stodolsky (1995a, 1995b) a natureza da disciplina escolar e suas características ajudam a criar um contexto conceitual no qual professores trabalham. O contexto conceitual refere-se ao contexto produzido pelo conjunto de conceitos de uma disciplina, a forma como abordá-los, os critérios de seqüência, os critérios de organização e seleção referentes ao campo disciplinar. As disciplinas se diferenciam em relação aos seus objetos de estudo e professores de disciplinas de largo alcance e objetivos de estudo pouco definidos, como estudos sociais, sentem maior autonomia curricular em relação aos professores de matemática, disciplina com maior definição e mais seqüencial. Os conteúdos que ensinam são tão amplos que precisam fazer escolhas individuais sobre o que incluir ou não incluir em suas aulas. Professores de disciplinas mais amplas valorizam essa maior autonomia sobre o conteúdo a ser ensinado e vêem essa autonomia como uma característica inerente à disciplina. Eles tendem a recusar uma proposta curricular que pode privá-los de suas autonomias na ordenação do conteúdo e modo de ensino.

Os professores de disciplinas seqüenciais (como matemática) tendem a ser mais resistentes a mudanças pela natureza da disciplina, ou seja, disciplina “dura”. Estes professores dizem ter menor liberdade para mudar o método de ensino, a organização do conteúdo, ou seja, têm menos autonomia para alterar o currículo. Professores de disciplinas com objeto de estudo mais definido tendem a fazer um esforço maior para atender às

mudanças propostas no currículo oficial, mesmo que sejam cautelosos para manter a seqüencialidade do conteúdo para os alunos num novo currículo.

Nem todos os departamentos escolares são feitos de um grupo de especialistas experientes, de período integral e estáveis, e a presença de professores suplentes, de meio período, as doenças e faltas, tudo isso afeta a capacidade de um departamento planejar e responder ao currículo nacional (BALL,1992). Departamentos que juntam professores de formação distinta têm maior dificuldade em desenvolver um consenso no currículo já que há diferentes perspectivas, valores e orientações teóricas em questão. Esses departamentos são caracterizados por diferentes culturas e normas de tal forma que, frequentemente, departamentos de matemática da escola 'A' compartilham aspectos mais comuns com departamentos de matemática da escola 'B' do que com o departamento de inglês e biologia da própria escola 'A' (SISKIN, 1991; STODOLSKY E GROSSMAN, 1995a).

Há também as diferenças de interpretação dos textos curriculares oficiais devido às concepções pessoais dos professores, isto é, uma rede de idéias, entendimentos, orientações, hábitos e concepções que não mudam facilmente e influenciam na leitura das propostas curriculares oficiais.

Muitos professores vêem o currículo nacional como uma sobrecarga em suas vidas estressantes de trabalho. Assim, o que os torna mais dependentes dos textos oficiais são as avaliações nacionais, e por isso procuram implementar o currículo nacional na medida em que seus alunos e, conseqüentemente, seu ensino serão avaliados.

Há professores que sentem que os textos da reforma pedem para fazer coisas que já estão fazendo e outros consideram que os textos pedem para fazer coisas que simplesmente não podem ser feitas dentro dos limites em que eles trabalham.

As leituras feitas pela escola, pelos professores estão de acordo com suas capacidades, seus compromissos e suas histórias (BALL E BOWE, 1992). Se há pouca experiência e habilidade dos professores em responder a mudanças, se há pouco compromisso e nenhuma história de inovação, então o resultado é um alto grau de dependência dos textos. Por outro lado, elevada capacidade, alto nível de compromisso e uma história de inovação podem resultar em uma base para maior autonomia da escola e dos professores em relação aos textos.

No contexto da prática há diversos aspectos, como os citados acima, que produzem diferentes leituras e, portanto, diferentes práticas diárias, inclusive como resposta ao currículo nacional considerando-se o contexto institucional, isto é, a escola e seus sujeitos, suas condições materiais, sua autonomia na elaboração de seu currículo, sua trajetória histórica e linhas pedagógicas adotadas; o contexto disciplinar, neste caso, as diferenças disciplinares, subculturas (crenças compartilhadas, normas e práticas), status da disciplina, objetos de estudo (amplo ou restrito); e a prática dos professores, ou seja, as possibilidades e os limites que estabelecem, as experiências de vida, conhecimentos prévios, grau de coesão dos professores no departamento disciplinar, adaptações e concepções pessoais.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE CURRÍCULO NA ESCOLA

Projeto Político Pedagógico

Em seu projeto político pedagógico a escola analisada procura buscar uma sintonia com os textos curriculares oficiais sem sufocar suas características. Desta forma, ela incorpora os parâmetros curriculares nacionais adaptando-o às suas características como, por exemplo, o espaço físico de suas unidades, e a grade horária tradicionalmente dividida em disciplinas por dias pares e ímpares.

No item “Fundamentos teórico-filosóficos: Que alunos queremos formar?” (p.65), tópico “Escola e Sociedade”, a escola diz que a relação indivíduo/escola/sociedade é a definidora dos pressupostos da tarefa de educar a população para o exercício da cidadania.

O projeto político pedagógico do colégio afirma que cada departamento define o currículo a ser trabalhado em todas as unidades do colégio e que esse currículo é um trabalho conjunto entre os professores da disciplina no início do ano. O programa de cada disciplina é discutido e compartilhado com todos os professores do departamento, numa construção coletiva e o item “fundamentos metodológicos” complementa que cada departamento elabora e reelabora as alterações necessárias em seus currículos.

Salas Separadas e Salas Conjuntas

A disposição das salas pode influenciar no desenvolvimento do trabalho integrado, isto porque as equipes disciplinares tendem a compartilhar crenças, estabelecer limites e possibilidades no trabalho curricular a ser desenvolvido em suas reuniões. Desta forma, as salas separadas para os departamentos podem ser uma característica poderosa na vida dos professores (GROSSMAN E STODOLSKY, 1995a) e conseqüentemente influenciá-los em suas tomadas de decisão. Em tais salas separadas, os professores compartilham em linguagem distinta (como um jargão, linguagem de suas disciplinas específicas) o que pode ser feito e como ser feito. A organização das salas nas duas unidades pode gerar planejamentos diferenciados.

Na unidade Centro, a sala conjunta de professores é mais freqüentada do que na unidade S. Cristóvão. Dessa forma, há mais troca de informações naquela unidade do que nesta. Esta troca pode estar relacionada a conversas informais (do cotidiano), passando por conversas da prática diária destes professores com as turmas, a assuntos disciplinares. Grossman e Stodolsky (1995a) argumentam que esta comunicação diária de informações entre professores de diferentes disciplinas pode influenciar na construção de um currículo interdisciplinar.

Na unidade S. Cristóvão, as equipes disciplinares costumam se reunir em suas salas separadas, até mesmo durante os intervalos, conseqüentemente há menos troca de informações com outras disciplinas e, com base em Grossman e Stodolsky (1995a) esta separação das equipes pode proporcionar que a construção do planejamento curricular ao longo do ano seja fortemente disciplinar, sem considerações dos conhecimentos de outras disciplinas que poderiam ocorrer no dia a dia dos professores e poderiam contribuir para uma construção interdisciplinar de suas práticas curriculares.

Grade Horária

A troca de conhecimentos não está limitada às salas separadas e salas conjuntas, está circunscrita também à grade horária. A interdisciplinaridade requer que professores de diferentes disciplinas promovam um trabalho integrado, mas este trabalho interdisciplinar está limitado à grade horária, conforme a disciplina lecionada, nos dias pares ou nos dias ímpares.

Os professores de disciplinas que trabalham em dias diferentes só se encontram em reuniões anuais.

O capítulo 6 do projeto político-pedagógico, “Estrutura Curricular – Escola: espaço de organização”, afirma que há consenso na manutenção dos dias fixos definidos ao longo dos anos pois “facilita a organização da vida do professor” (p.361), apesar de também reconhecer que “manter dias fixos como são atualmente divide a escola em dois grupos estanques, impossibilitando qualquer trabalho interdisciplinar ou integrado”.

Sobre os Conteúdos mais Importantes

Quando questionados sobre os conteúdos mais importantes de o aluno saber ao final do ensino médio, os professores de matemática afirmam que os alunos devem dominar alguns conteúdos e que a preocupação não deve ser só com o vestibular, só para fins acadêmicos, mas para o mercado de trabalho em geral, isto porque, segundo os professores, o aluno que não vai fazer vestibular não pode ficar perdido “no tempo e no espaço”.

Já para os professores de biologia, os alunos devem saber construir e não decorar, mesmo que a informação venha com muitos nomes. Eles defendem que os alunos devem ter uma visão geral de tudo, não tem que ser um especialista e sim, um generalista e que aprofunde seus conhecimentos no curso superior. Há professores que acreditam que os fracassos do ensino médios têm uma ligação com o fato de que cada disciplina quer que o aluno seja um doutor em sua disciplina.

Livro Didático

No departamento de Matemática, a escolha do livro didático ocorre da seguinte maneira: os coordenadores, juntamente com os seus professores, indicam 4 livros para fazerem parte da votação e os dois livros mais votados são enviados como 1ª opção e 2ª opção ao MEC (Ministério de Educação e Cultura), a partir do Programa Nacional de Livro para o Ensino Médio.

Apesar de o livro só poder entrar para a lista de votação da equipe se tiver sido aprovado pelo MEC, o departamento de matemática não segue necessariamente o que o livro propõe. O departamento de matemática diz que não aceita que o MEC dite a linha pedagógica que será usada. A equipe de matemática faz o planejamento acoplado ao livro didático, por isso o livro escolhido é o que está mais próximo do desenvolvimento pedagógico da escola e da equipe, ou seja, a preocupação do departamento é se o livro está de acordo ou não com o trabalho pretendido pelos professores. Os professores de matemática falam de seus critérios na escolha do livro didático e citam sua preocupação com a linguagem que o livro usa, a organização dos conteúdos, se tem excesso de exercícios, se é só cálculo puro, se é muito tradicional, se são adequados para adaptação aos seus planejamentos. Eles ponderam que o programa não muda em função do livro didático, pelo contrário, o departamento discute qual o melhor currículo para a escola e para o aluno.

No caso da disciplina biologia, a chefe do departamento diz que são feitas reuniões de equipe em cada unidade e os professores escolhem o livro com que querem trabalhar em que são discutidos quais assuntos vão ser trabalhados profundamente, quais assuntos vão ser tratados de forma mais rápida; também são levantadas questões presentes no vestibular para serem trabalhadas com os alunos e questões levadas pelos professores devido às suas experiências e práticas em outros colégios.

A chefe do departamento de biologia diz que a escolha do livro didático acontece com algum eixo de orientação do coordenador e chefe de departamento, mas que a seleção é feita com base em critérios de escolha dos próprios professores, isto é, com base nas suas convicções funcionais e pessoais.

Os professores dizem que o programa da biologia é o mesmo para toda unidade e que cada professor tenta cumprir ao máximo este programa, mesmo utilizando critérios pessoais e particulares para escolher o livro didático e fazer seu planejamento.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Na disciplina matemática, os professores afirmam que a mudança ocorrida na forma como trabalham está ligada à parte da contextualização e da interdisciplinaridade, presentes tanto na LDB quanto nos PCN. Percebem esta mudança até na apresentação dos livros didáticos, observam que os novos livros de matemática estão mudando e apresentam, atualmente, características como interdisciplinaridade (exemplificados por eles como problemas de matemática numa situação de biologia, química e física), contextualização e abordagem de temas do cotidiano, que são características que têm agradado aos professores na hora da escolha, pois são mudanças que auxiliam na aprendizagem dos alunos, na forma como lêem, interpretam, identificam e traduzem o problema de uma questão matemática. Afirmam que até os professores mais tradicionais foram, de certa forma, obrigados a trabalhar de uma maneira diferente, menos tradicional com tal mudança dos livros.

Outros professores acreditam que os PCN têm certa influência, que está presente em seu discurso, mas que este discurso não está sempre presente na sala de aula, no cotidiano de seus trabalhos. Na disciplina biologia alguns professores afirmam que não houve nenhuma mudança depois dos PCN, pois a forma como os Parâmetros falam para abordar já era abordada pela equipe, eles já vinham trabalhando como se pretendia nos Parâmetros, bem antes de serem implantados.

A equipe de biologia acredita que os PCN não tenham provocado mudanças perceptíveis em suas vidas e que as mudanças ocorridas foram devido a influências variadas e a atualizações e estudos dos professores. Os professores afirmam que os Parâmetros podem ter sido uma influência indireta ou dentro de um contexto de estudo maior, mas não uma influência decisiva.

A equipe de biologia afirma que os PCN ainda são uma referência muito distante para a maior parte dos professores, pois acham que não existe uma afinidade profissional entre o professorado e o material que está listado nos parâmetros. Os professores não vão aos parâmetros para estruturarem suas aulas e fazerem seus planejamentos.

É interessante observamos que, conforme diz Lopes (2002b, p.387), mesmo que os professores leiam o texto dos parâmetros com desinteresse ou descrédito ou até mesmo que não leiam e os abandonem, parece não ser possível “pensar na força de um cotidiano escolar que se constrói a despeito das orientações oficiais”. Isto porque mesmo havendo reinterpretações e ações de resistência em relação a esses documentos, não há como desprezar a força da influência do currículo escrito oficial sobre o cotidiano escolar, pois precisaríamos “desconsiderar toda uma série de mecanismos de difusão, simbólicos e materiais, desencadeados por uma reforma curricular, com o intuito de produzir uma retórica favorável às mudanças projetadas e orientar a produção do conhecimento escolar”.

CONCLUSÃO

No processo de produção de currículo a escola sofre a influência de diversos vetores tais como a mídia, o mercado de trabalho, determinada visão de educação, textos curriculares oficiais (PCNEM, LDB), avaliações nacionais (ENEM), assim como vestibulares de instituições reconhecidas (UFRJ, UERJ, UFF, Uni-Rio). No contexto da prática, as políticas curriculares estão submetidas a determinados aspectos como:

- a) O fato de os textos não serem fechados e seus significados não serem fixados, sendo, portanto, passíveis de reinterpretações, releituras e adaptações;
- b) Características da escola que influenciam na leitura e adaptação das propostas curriculares, tais como suas condições materiais, sua autonomia na construção de seu currículo, sua trajetória histórica (uma escola modelo, reconhecida, etc), sua linha pedagógica, entre outras;
- c) Subculturas das disciplinas, isto é, crenças compartilhadas pelos professores em relação às suas disciplinas, normas e práticas dos docentes, status da disciplina, objetos de estudo amplo ou restrito; características que também influenciam as releituras dos textos curriculares oficiais;
- d) Professores e as possibilidades e limites que estabelecem, suas experiências de vida, seus conhecimentos prévios, bem como o grau de coesão do grupo disciplinar ou departamento influenciam as leituras do currículo oficial.

Na escola investigada, apesar de afirmar não abrir mão da autonomia para construir seu projeto político pedagógico, a proposta curricular apresentada evidencia uma grande semelhança com os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. Podemos citar aspectos que estão presentes nos PCN mantidos no projeto pedagógico do colégio como, por exemplo, a utilização constante de conceitos de competências e habilidades, formação cidadã, formação crítica, formação “para a vida”, conceitos de contextualização, interdisciplinaridade, ensino estruturado por áreas de interesse em comum (“linguagens, códigos e suas tecnologias”, “ciências da natureza, matemática e suas tecnologias”, “ciências humanas e filosofia”), avaliação centrada nas competências e habilidades necessárias ao mundo do trabalho e de caráter progressista.

Em relação à interdisciplinaridade e construção coletiva do planejamento curricular, estes são confrontados com as estruturas das salas separadas por disciplinas e dias separados da semana por disciplina. Esta separação pode intensificar as diferenças disciplinares (devido ao isolamento das equipes disciplinares), pois as amizades e as trocas de conhecimentos acabam sendo feitas por grupos disciplinares, bem como as conversas com professores de outras disciplinas acabam sendo limitadas aos professores que trabalham nos mesmos dias da semana. Além disso, quando comparamos as disciplinas biologia e matemática, percebemos as diferenças na apropriação dos textos oficiais de maneira mais intensa. A equipe de matemática seleciona o livro didático a ser utilizado pelo departamento e alunos a partir do Programa Nacional do Livro Didático. Esse programa só cede livros que tenham sido aprovados pelo MEC, ou seja, livros que estão de acordo com os parâmetros curriculares nacionais. Os professores de matemática dizem que percebem mudanças nos livros didáticos como a incorporação de conceitos como contextualização e interdisciplinaridade, e questões para o ENEM. O departamento de matemática assume que há uma influência direta ou indireta dos PCNEM no planejamento curricular devido a sua presença no projeto pedagógico do colégio e nos livros didáticos.

Entretanto, os professores de biologia dizem não ter havido mudanças depois da presença dos PCN e dizem ainda que muito do que se propõe nos parâmetros já estava sendo trabalhado pelos professores e que as mudanças no departamento de biológica decorreram de atualizações e discussões e não devido a influência dos PCN. Em relação ao livro didático, o departamento de biologia diz ter plena autonomia para escolher o que vêm estar mais próximo de planejamento que fazem.

Algumas características dos PCNEM são incorporadas pela escola e estão presentes no projeto político pedagógico da escola, mas a semelhança com os textos curriculares oficiais diminui quando observamos a prática dos professores, pois muitos conceitos estão somente no âmbito do discurso. Todavia, o discurso produz sentidos na prática, e desta forma, se os conceitos estão sendo incorporados no discurso, então podem ser reinterpretados e transformados em medidas práticas no cotidiano escolar. A diferença na apropriação dos parâmetros curriculares se acentua ainda mais quando comparamos as práticas dos grupos disciplinares de biologia e matemática.

Podemos perceber que a produção de políticas curriculares vai além da idéia de que são produzidas pelo(s) governo(s) e implementadas pelos professores. A implementação de políticas de currículo está ligada à produção de políticas de currículo, pois não cabe às escolas somente ler, entender e implementar, da mesma forma como não cabe aos professores o papel de cumprir o que determinam as propostas curriculares oficiais. Isto porque os professores não são meros técnicos que reproduzem e executam, mas sim intelectuais (BALL, 1995) que refletem, questionam, interpretam, adaptam e produzem políticas de currículo.

A produção de currículo no contexto da prática está sujeita a interpretação e tradução dos textos curriculares oficiais em práticas diárias oriundas de releituras feitas, levando-se em consideração a escola (suas condições materiais, sua linha pedagógica), as subculturas disciplinares (status da disciplina, objeto de estudo amplo ou restrito) e os professores (suas adaptações, experiências de vida, concepções pessoais, limites e possibilidades que estabelecem).

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Intellectuals or technicians? The urgent role of theory in educational studies. *British Journal of Educational Studies*, vol XXXIII, Nº 3, September 1995.

BALL, Stephen J. The policy processes and the processes of policy. In: BOWE, R., BALL, S., GOLD, A. (org.) *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. Londres /Nova Iorque: Routledge. p.6-23, 1992.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, nº. 2, 1992.

BONI, Valdete Boni; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, v. 02, nº 1(3), p.68-80, janeiro-julho/2005. http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf

BRASIL. Colégio Pedro II: projeto político-pedagógico. Brasília: Inep/MEC, 2002.

COHEN, David K. A revolution in one classroom: the case of Mrs. Oublier. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 12, nº 3, 1990.

COHEN, David K.; BALL, Deborah. Relations between policy and practice: a commentary. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 12, nº 3, 1990a.

COHEN, David K.; BALL, Deborah. Policy and practice: an overview. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 12, nº 3, 1990b.

GHIRALDELLI Junior, Paulo. *Filosofia e história da educação brasileira*. Barueri, SP: Manole, 2003.

GROSSMAN, Pamela; STODOLSKY, Susan. Content as context: the role of school subjects in secondary school teaching. *Educational Researcher*, v. 24 (8), n. 23, 1995a.

GROSSMAN, Pamela; STODOLSKY, Susan. The impact of subject matter on curricular activity: an analysis of five academic subjects. *American Educational Research Journal Summer*, v. 32, n. 2, 1995b.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de Ciências e matemática. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (org.) *Currículo de Ciências em debate*. Campinas, Papirus, 2004a.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.26, maio/jun/jul/ago, 2004b.

LOPES, Alice Casimiro. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: BRASIL. *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004c.

LOPES, Alice Casimiro. A integração curricular em textos de ciências para o ensino médio. Rio de Janeiro, Projeto de Pesquisa/UFRJ/CNPq, 2002a.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, setembro, 2002b.

SISKIN, Leslie Santee. Departments as different worlds: subject subcultures in secondary schools. *Educational Administration Quarterly*, v. 27, n. 2, May, 1991.