

ANA DE OLIVEIRA

**A DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA NO COLÉGIO
PEDRO II: REINTERPRETAÇÕES CURRICULARES DOS
ANOS DE 1980 AOS PRIMEIROS ANOS DO SÉCULO XXI**

RIO DE JANEIRO

2006

ANA DE OLIVEIRA

**A DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA NO COLÉGIO
PEDRO II: REINTERPRETAÇÕES CURRICULARES DOS
ANOS DE 1980 AOS PRIMEIROS ANOS DO SÉCULO XXI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a Dr^a Alice Casimiro Lopes

RIO DE JANEIRO
2006

ANA DE OLIVEIRA

**A DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA NO COLÉGIO
PEDRO II: REINTERPRETAÇÕES CURRICULARES DOS
ANOS DE 1980 AOS PRIMEIROS ANOS DO SÉCULO XXI**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Alice Casimiro Lopes

Prof^a Dr^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Prof^a Dr^a Nilda Alves

Rio de Janeiro, 22 de setembro de 2006

Ao Alvaro, meu filho, e ao Diego, meu neto,

que renovam a cada dia minha esperança de que vale a pena
sonhar com um mundo mais justo e solidário.

Agradecimentos

Este trabalho é o resultado de uma série de parcerias que venho estabelecendo. Elas perpassam muitos espaços-tempos indo além do que foi necessário percorrer para sua escrita. Enumerá-las seria tarefa por demais árdua e, se feita, provavelmente não caberia nas páginas que podem ser destinadas a agradecimentos em uma dissertação. Desculpando-me pelas omissões, destaco algumas delas.

Para a realização desta dissertação, pude contar com a professora **Alice Casimiro Lopes** que de forma competente, com presteza e zelo, orientou esta pesquisa e atendeu aos meus pedidos de socorro nos momentos em que tinha a impressão de não conseguir montar esse “quebra-cabeça”.

Tive o privilégio de poder participar do grupo de pesquisa **A produção de políticas de currículo em contextos disciplinares**, apoiado pelo CNPq e pelo Programa Prociência/Uerj/Faperj e coordenado pela prof^a Alice Casimiro Lopes. A paciência com que os componentes desse grupo ouviram minhas idéias, discutiram-nas e apresentaram suas opiniões foi fundamental para as argumentações que precisei construir.

As aulas que assisti nos cursos oferecidos pelo **Programa de Pós-Graduação em Educação – Proped/Uerj** – ajudaram-me a defender muitas das concepções que apresento. Não poderia, entretanto, deixar de agradecer especialmente às professoras **Inês Barbosa de Oliveira** e **Nilda Alves** pelo respeito e crença no trabalho que cotidianamente, professores e professoras, fazemos nas escolas onde

atuamos e à professora **Elizabeth Macedo**, que me forneceu, com suas pesquisas, referências bibliográficas valiosas e, mais que isso, ajudou-me a aprender que a política da diferença é possível.

Para a realização da pesquisa foi fundamental o acolhimento que tive dos **professores e professoras** do Colégio Pedro II. Com eles, há mais de dez anos divido a tarefa de ensinar História. De todos que me possibilitaram o registro de seus depoimentos, destaco, pela cumplicidade e competência, a prof^a **Luiza Helena Lamego Felipe**.

Na seleção dos documentos escritos que serviram de fonte a esta dissertação, a equipe do **Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II** foi também de fundamental importância.

Para além do que mais diretamente dependia a escrita deste trabalho, um outro grupo de pessoas também fez parte dele. Assim, agradeço à minha família pelo tempo que teve que ceder, mas, sobretudo, à **Maria Bonita**, pelo carinho e solidariedade nos momentos difíceis que enfrentei.

RESUMO

Orientada pelos estudos de políticas de currículo de Stephen Ball, focalizo o campo da prática, em sua dinâmica própria de relações de poder, como constituinte de ações pedagógicas que podem refletir ou refutar as prescrições do currículo oficial, bem como produzir sentidos e significados para as políticas. Delimito o campo da pesquisa empírica no Colégio Pedro II – instituição federal de ensino com sede na cidade do Rio de Janeiro –, no período compreendido entre os anos de 1980 e 2004, entendendo a instituição escolar como matriz de recontextualização da política oficial, mas também produtora, em âmbito local, de políticas hibridizadas e de ações próprias de regulação das práticas.

Por outro lado, entendendo que na prática há a produção de um currículo local disciplinar e que este não é homogêneo para todas as disciplinas, delimito o campo da pesquisa na disciplina História das séries finais do ensino fundamental. Na análise da matriz disciplinar de recontextualização, dialogo com Ivor Goodson, a partir de sua interpretação de que as disciplinas escolares são instrumentos de organização e controle da escolarização. Assim, selecionando duas matrizes de recontextualização de discursos – a instituição Colégio Pedro II e a disciplina História – que se entrecruzam, analiso a forma como a disciplina escolar História vem sendo, naquele espaço, constituída.

Concluo apontando que, mesmo que o MEC tenha se mostrado fortemente inclinado a considerar o Colégio Pedro II como o laboratório de suas propostas, a micropolítica da escola forneceu muitos de seus sentidos, da mesma forma que procedeu a uma multiplicidade de leituras que ora refletiram ora refutaram as concepções que essas propostas pretendiam tornar hegemônicas.

Palavras-chave: **História, disciplinas escolares, políticas curriculares, Colégio Pedro**

ABSTRACT

THE SCHOOL SUBJECT HISTORY IN THE COLÉGIO PEDRO II: CURRICULAR RE-INTERPRETATIONS FROM THE EIGHTIES TO THE BEGINNING OF THE TWENTY-FIRST CENTURY

Guided by Stephen Ball's curriculum policy studies, the focus of this dissertation is on the field of practice, in its own power relations dynamic, as constituent of pedagogical actions that can reflect or refute prescriptions regarding the official curriculum, as well as produce guidelines and meaningfulness for these policies. The scope of the empirical research focused is the Colégio Pedro II – a federal education institution located in the city of Rio de Janeiro, Brazil – during the period that ranges from 1980 to 2004. This institution is considered not only as matrix of recontextualization of official policies but also as a local generator of hybrid policies and of its own actions for the regulation of practices.

On the other hand, understanding that in practice there is the production of a local curriculum which is not homogenous for all school subjects, I limit the scope of this research to the subject of History in the 5th, 6th, 7th, and 8th grades of Ensino *Fundamental*. In the analysis of the matrix of disciplinary recontextualization, I dialogue with Ivor Goodson, based on his interpretation that school subjects are instruments of organization and control of schooling. Therefore, I have selected two matrices of discourse recontextualization that are interconnected – the institution Colégio Pedro II and the school subject History – and I analyze the form in which History has been constituted in that school space.

I conclude by pointing out that even though MEC (Ministry of Education and Culture) has been strongly inclined to consider the Colégio Pedro II as a laboratory of its proposals, the micropolicy of the school has provided many concepts that have been incorporated to these proposals. At the same time it has also carried out a multiplicity of readings that either reflected or refuted those proposals which were intended to be hegemonic.

Key-words: **History, school subject, curriculum policy, Colégio Pedro**

A trajetória de um trabalho no cotidiano precisa ir além do que foi aprendido com essas virtualidades da modernidade, no qual o sentido da visão foi exaltado ("ver para crer"; "é preciso uma certa perspectiva" etc). É preciso executar um mergulho com todos os sentidos no que desejo estudar. Pedindo licença ao poeta Drummond, tenho chamado esse movimento de o sentimento do mundo (Alves, 2001, p.15).

Sumário

Introdução	1
Capítulo 1: Delimitando a temática: os procedimentos teóricos metodológicos	17
1.1 As políticas de currículo: recontextualização por hibridismo	20
1.2 As disciplinas escolares ou a micropolítica disciplinar	27
1.3 Pensando uma concepção historiográfica para a História das Disciplinas Escolares	31
1.4 Por que o Colégio Pedro II?	35
1.5 Fontes e metodologia de pesquisa	39
Capítulo 2: A micropolítica curricular do Colégio Pedro II	42
1. Eixos temáticos na História do Colégio Pedro II	44
1.1 O currículo único: função do Estado ou do Colégio Pedro II?	45
1.2 A transmissão de saberes básicos: aproximações entre os contextos das políticas	51
1.3 As articulações com o conhecimento científico e acadêmico: garantia de status, recursos e território	55
2. A micropolítica institucional nos anos de 1970	58
3. Colégio Pedro II no ciclo de políticas curriculares dos anos finais do século XX	61
3.1 O 1º Encontro Pedagógico ou o Novo Velho Pedro II	61
3.2 O 2º Encontro Pedagógico ou o Futuro Velho Pedro II	72
3.3. O Velho Pedro II chega ao século XXI	82
4. O Colégio Pedro II em tempos de globalização e de mundialização de cultura	87
Capítulo 3: A micropolítica da disciplina escolar História no Colégio Pedro II	95
1. Rupturas e Permanências no ensino de História	97
1.1 História e Estado Oligárquico	100
1.2 Estudos Sociais ou História	102
1.3 A História na reestruturação institucional dos anos de 1980	105
1.3.1 O período que antecede as Reformas do Estado (1980-1996)	106
1.3.2 Os textos das reformas chegam ao Colégio Pedro II	118
1.3.3 O ensino de História no Projeto Político Pedagógico	129

Algumas Conclusões	139
Referências Bibliográficas	147
Anexos	

INTRODUÇÃO

Este estudo focaliza a disciplina escolar História no Colégio Pedro II, instituição federal de ensino com sede na cidade do Rio de Janeiro, fundada durante o período regencial, no século XIX, com a missão de formar a elite do recém-criado Estado brasileiro e levar a termo o projeto civilizatório da monarquia. Para tal, o ensino de História, entre outros, teve papel fundamental, na medida em que seus conteúdos e métodos exerceram dupla função: veicular uma História nacional e, a partir dela, tentar constituir uma identidade nacional.

Por longo período, o Colégio Pedro II destacou-se no cenário educacional brasileiro como escola padrão e seus programas, com nuances de eruditismo e academicismo, eram pensados como modelo a outras instituições de ensino secundário. Na segunda metade do século XX, o colégio não escapou ao ideário da tecnocracia e desenvolvimentismo expressos, sobretudo, na Lei 5692/71 que, através do ensino profissionalizante, deslocou de forma mais acentuada o eixo do currículo humanista para o currículo com ênfase nas disciplinas científicas. O Colégio Pedro II perdeu seu status de escola padrão de qualidade, sendo esse deslocado, progressivamente, para as escolas técnicas criadas a partir desse período.

Ao terminar a década de 1970, em função, dentre outros, do decréscimo de suas matrículas e da perda do padronato, o Colégio enfrentou uma grave crise e, na tentativa de resgatar seu status de escola padrão, foram postas em curso uma série de ações. As estratégias adotadas objetivaram estabelecer uma correspondência entre as finalidades propostas pelas políticas curriculares oficiais e as do Colégio, e resultaram na elaboração de guias definindo suas finalidades, a grade curricular, os programas de cada uma das disciplinas escolares, os critérios de avaliação e a nova estrutura administrativo-pedagógica.

Na década de 1980, tomada como marco inicial deste trabalho, no contexto de democratização do país, as pesquisas do campo curricular apontaram que a escola passou a ser entendida como instrumento de transformação social, registrando-se um crescimento de propostas curriculares para o ensino de História e de intensa renovação na pesquisa

histórica. Interessei-me em compreender como esse movimento mais amplo no ensino da disciplina escolar História e, no campo curricular, foi lido no Colégio Pedro II, considerando que esse mesmo período correspondeu a um processo de reorganização da instituição escolar.

Estabeleci como marco final os primeiros anos do século XXI, pois data dessa época a edição do Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II (CPII, 2002), resultado de um processo de hibridização dos guias anteriores face às definições das propostas curriculares que chegaram ao colégio. Nesse período, configuraram-se mais diretamente as intervenções dos órgãos oficiais no sentido de transformar a escola em espaço de operacionalização das propostas de currículo do MEC.

A delimitação dos marcos temporais, posta em um passado próximo, tornou possível o acesso a muito de seus atores cujos depoimentos foram fundamentais. Através do uso de entrevistas semidirigidas, *um meio termo entre um monólogo de uma testemunha e um interrogatório direto* (Tourtier-Bonazzi, 2005, p.237), procurei, através de um roteiro¹ único para todos os entrevistados, obter informações de caráter mais geral, como formação e trajetória profissional. No segundo conjunto de perguntas, procurei identificar, em um primeiro grupo (diretor-geral, secretário de ensino, coordenadora da Assessoria para Projetos Especiais – APE-CPII), a inter-relação entre a micropolítica do Colégio Pedro II e as políticas curriculares oficiais e no segundo grupo, a inter-relação entre a micropolítica da disciplina escolar História e as políticas curriculares oficiais dessa mesma disciplina, interconectando-as às políticas institucionais.

Do primeiro grupo de entrevistas, participaram o prof. Wilson Choeri, atual Diretor-Geral do Colégio Pedro II (1994-2006), ex-Secretário de Ensino do Colégio Pedro II (1979-1992) e professor aposentado do Departamento de Física (1962-1995), com depoimento gravado em 24 de maio de 2006; o prof. Marco Antônio Brandão Fernandes, professor aposentado do Departamento de Química, ex-Secretário de Ensino do Colégio Pedro II (1994-2003) e ex-Subsecretário de Ensino (1979-1992), com depoimento gravado em junho de 2005; a prof^a Heloísa Fesch Menandro, professora aposentada do Departamento de História da Unidade Escolar Centro, (1983-2000), coordenadora da Comissão de Interdisciplinaridade do Colégio Pedro II (1996 - 1998) e consultora e coordenadora da

¹ O roteiro das entrevistas faz parte do Anexo I dessa dissertação.

Assessoria de Projetos Especiais – APE/CPII (2001-2003), com depoimento gravado em 29 de maio de 2006.

Do segundo grupo de entrevistas, participaram a prof^a Ângela Montico Cruz, professora aposentada do Departamento de História (1981-2001), ex-coordenadora pedagógica de História na Unidade Escolar São Cristóvão (1992-1995), ex-Chefe de Departamento de História (1995-2000) e ex-membro do Núcleo de Mobilização Juvenil-MEC (2001-2003), com depoimento gravado em 19 de maio de 2006; o prof. Geraldo Pinto Vieira, professor aposentado do Departamento de História (1957-1990), ex-coordenador pedagógico de História na Unidade Tijuca (1972-1985) e ex-Chefe de Departamento de História (1985-1990), atuando atualmente como consultor no Núcleo de Memória e Documentação – NUDOM/CPII (1990-2006), com depoimento gravado em 26 de maio de 2006; e a prof^a Beatriz Boclin Marques dos Santos, Chefe de Departamento de História (2001-2006), ex-Coordenadora Pedagógica de História na Unidade Humaitá II (1994-2001), professora do Departamento de História na Unidade Humaitá II (1984-2001) e membro do Conselho Editorial da Revista Encontros do Departamento de História (2003-2006), com depoimento gravado em 29 de junho de 2006.

Esses depoimentos constituíram-se em um primeiro subgrupo formado por professores/as que ao longo do período delimitado – 1980-2004 – ocuparam o cargo de Chefes de Departamento de História no colégio. Dentre as atribuições desse cargo, destaca-se a de presidir as reuniões do Colegiado, espaço onde são aprovados os programas a serem seguidos nas diferentes Unidades Escolares em que se subdivide administrativamente o Colégio Pedro II. Aos Chefes de Departamento compete desenvolver ações que zelem pelo cumprimento desses programas e participar como membro nato do Conselho Pedagógico, instância consultiva que interconecta mais diretamente as políticas institucionais às políticas disciplinares.

Um segundo subgrupo foi selecionado a partir de dois critérios. Escolhi preferencialmente os professores que trabalham com turmas das séries finais do Ensino Fundamental, lotados em duas das seis Unidades Escolares do colégio – Tijuca II e São Cristóvão II e aqueles que são do quadro de professores efetivos. Ficaram de fora os professores que trabalham exclusivamente com as turmas de Ensino Médio e aqueles que, embora atuando no nível fundamental, possuem contratos provisórios de trabalho. Essas

escolhas acabaram por determinar que mais de 75% dos entrevistados tenham ocupado cargos de coordenação ou de chefia. Entretanto, esse fato não levou necessariamente a uma visão restrita da administração do colégio, uma vez que os coordenadores pedagógicos cumprem, nas salas de aula, metade da sua carga horária de trabalho.

Desse subgrupo fizeram parte o prof. Luiz Fernando Cunha Limia, Coordenador Pedagógico de História da Unidade Escolar Tijuca II (2004-2006), professor do Departamento de História (1997-2006) e membro do Conselho Editorial da Revista Encontros do Departamento de História (2003-2006), com depoimento gravado em 18 de abril de 2006; a prof^a Marise Vianna da Costa, Coordenadora Pedagógica de História da Unidade Escolar São Cristóvão II, (2005-2006), professora do Departamento de História (1981-2006); ex-Coordenadora de História da Unidade Escolar São Cristóvão (1997-2001) e ex-Assessora da Direção da Unidade Escolar São Cristóvão II (2001-2005), com depoimento enviado por e-mail em 3 de junho de 2006; a prof^a Eunice Do Coutto Juste Nuñez, Coordenadora de Série da Unidade Escolar Tijuca II (2006), professora do Departamento de História da Unidade Tijuca II (1994-2006) e membro do Conselho Editorial da Revista Encontros do Departamento de História (2003-2006), com depoimento gravado em 25 de abril de 2006; o prof. Arthur José Baptista, professor do Departamento de História da Unidade Escolar Tijuca II (1995-2006), membro do Conselho Editorial da Revista Encontros do Departamento de História (2003-2006) e ex-Coordenador Pedagógico de História da Unidade Escolar Tijuca II (1999-2004), com depoimento gravado em 25 de abril de 2005; a prof^a Marisa Simões de Albuquerque, professora do Departamento de História da Unidade Escolar Tijuca II (1997-2006), com depoimento gravado em 02 de maio de 2006; a prof^a Virginia Albuquerque de Castro Buarque, ex-professora do Departamento de História do Colégio Pedro II da Unidade Escolar São Cristóvão II (1994-2006) e ex-Coordenadora de Série na Unidade Engenho Novo II (2000), com depoimento gravado em 27 de abril de 2006; a prof^a Claudia Rodrigues, professora do Departamento de História da Unidade Escolar São Cristóvão II (1999-2006) e ex-Coordenadora de Série da Unidade Escolar São Cristóvão II (2003), com depoimento enviado por e-mail em 21 de junho de 2006; a prof^a Luiza Helena Lamego Felipe, professora do Departamento de História da Unidade Escolar São Cristóvão III (1994-2006), ex-Coordenadora Pedagógica de História da Unidade Escolar São Cristóvão II (2001-2003) e ex-membro do Conselho

Editorial da Revista Encontros do Departamento de História (2003-2004), com depoimento gravado em 1º de junho de 2006. Desse último depoimento participei, não como entrevistadora, mas com meu relato. Fiz essa opção em virtude de termos desenvolvido juntas um Projeto Experimental no período de 2000 a 2005, na Unidade Escolar São Cristóvão II para as séries finais do Ensino Fundamental.

Entrevistar os professores de História do Colégio Pedro II foi tarefa bastante agradável: somos colegas de profissão e, com muitos deles, convivo há mais de duas décadas. Creio que isso foi elemento facilitador, na medida em que a presença do gravador pouco nos incomodou e, por diversas vezes, os acontecimentos descritos, vivenciados juntos, levaram a narrativa para a primeira pessoa do plural. Muitos desses acontecimentos se deram em meio a conflitos e neles, várias vezes, defendemos posições antagônicas.

A análise dessas entrevistas² me possibilitou recuperar a temática selecionada para essa pesquisa e estão nela legitimadas *como fontes, seja por seu valor informativo, seja por seu valor simbólico, incorporando assim elementos e perspectivas às vezes ausentes em outras práticas históricas* (Amado, 2005, p. XIV).

Além das entrevistas, utilizei como fonte documentos escritos que fui recolhendo, por empréstimo dos professores entrevistados e, principalmente, no Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II – NUDOM –, localizado no prédio tombado da Unidade Centro, onde aconteceram as primeiras aulas, ainda no período monárquico, muitas delas com a presença do imperador. Ali pude consultar todos os guias curriculares do colégio das décadas de 1980 e 1990, as atas das reuniões da Congregação – órgão deliberativo do colégio – e as do Conselho Departamental – órgão consultivo –, as Atas das Reuniões de Coordenadores e dos Colegiados de História e documentos avulsos como ofícios, memorandos e relatórios dos professores encaminhados aos coordenadores. Nas visitas ao NUDOM, chamaram-me atenção os poucos recursos de que dispõe o núcleo, e lamentei, que em um espaço de memória, se cuide tão pouco dela.

² As 15 entrevistas – gravadas em fitas K7, digitadas e impressas – estão disponíveis, na íntegra, na linha de pesquisa **Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura** do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PROPEd – e, podem servir de material empírico a ser utilizado por outros pesquisadores.

Dos professores entrevistados recolhi portarias e textos entregues em reuniões para discussões coletivas, constatando o pouco que consegui em relação às suas produções voltadas para a sala de aula. Serviram, também, de fonte para essa pesquisa os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998) e o Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II (2002).

São esses documentos, produzidos ao longo do período delimitado, que analiso neste estudo, entendendo-os não como coleção lógica e racional de orientações, mas como construções sócio-históricas resultantes de processos de recontextualização que se dão em meio a tensões e conflitos.

A associação dos depoimentos e dos documentos escritos do currículo me permitiu, por um lado, compreender como estes fixam *frequentemente parâmetros importantes para a sala de aula* (Goodson, 1997, p.20) e, por outro, *definir modos distintos de aplicar na prática as deliberações legais e dar visibilidade a narrativas e atores menos conhecidos* (Nóvoa, in Goodson, 1997, p.10).

Na análise, norteou-me a concepção curricular que entende os textos, oficiais ou não, refletindo e refutando, ao mesmo tempo, as idéias centrais que neles se pretende naturalizar, constituindo-se assim em discursos marcados pela hibridização. Isto porque, ao serem transportados para os espaços mais locais, os textos oficiais das políticas curriculares, também hibridizados, passam por um processo de recontextualização, produzindo novos discursos que modificam o que originalmente lhes era próprio, não sendo a simples transposição das orientações oficiais. Ao se deslocarem, os discursos se fragmentam, fazendo com que alguns fragmentos sejam mais valorizados e se associem a outros discursos passando a ter novos significados e sentidos. Essa associação se torna possível por um processo de bricolagem e o arranjo que dela resulta modifica sua relação com os discursos originais.

Em cada um dos diferentes patamares que os discursos atravessam, há uma rede própria de poderes (Lopes, 2006) que entram em embates, o que me leva a defender a idéia de que o poder está distribuído por todas as esferas produtoras de discursos e não apenas no Estado (Foucault, 2003), e que os textos que cada uma dessas esferas produz são novas representações de múltiplos processos de recontextualização (Lopes, 2006). A concepção

de recontextualização por hibridismo, portanto, constituiu-se em ferramenta importante para a análise dessas fontes.

Os estudos sobre políticas educacionais realizados por Stephen Ball (1998; *apud* Lopes, 2004, 2006), na Inglaterra, indicando a existência de três contextos produtores de políticas – o de influência, o de produção de textos e o da prática – foram orientadores desta pesquisa. Ball argumenta que esses contextos precisam ser entendidos de forma dinâmica e inter-relacionada.

O primeiro deles, o de influência, é o espaço-tempo onde as políticas são formuladas, incorporando, por processos de ressignificação, textos e discursos que procedem de outros contextos. O contexto da produção de textos cuida de representar a política formulada e essa representação se expressa não só através de documentos oficiais, mas de pronunciamentos, de textos publicitários, entre outros. O contexto da prática é aquele em que se espera que a política formulada e veiculada pelo contexto de produção de textos seja colocada em uso. Entretanto, não se trata de entendê-lo, exclusivamente, como o espaço-tempo da operacionalização das políticas: uma multiplicidade de usos é produzida, do mesmo jeito que dele partem marcas que aparecem amalgamadas nas políticas formuladas.

As relações que se estabelecem entre os três contextos são entendidas neste trabalho não como movimentos hierarquizados de cima para baixo, mas como movimentos circulares. A circularidade das políticas (Ball, 1989, 2004) é entendida como resultado de disputas e embates que se dão tanto no contexto de formulação quanto no contexto de implementação das políticas, apresentando-se de tal forma imbricados que escapam à racionalidade dos processos de gestão (Mainardes, 2006, p.49).

Com esse entendimento, afastei-me da dicotomia entre currículo escrito e currículo em ação, na medida em que cada uma dessas categorias se define em estreita relação com a outra. Orientada por essa concepção curricular, procurei analisar as inter-relações que no período compreendido entre os anos de 1980 e os anos iniciais do século XXI, foram estabelecidas entre as políticas do Colégio Pedro II e as propostas curriculares oficiais. Em outras palavras, procurei analisar as aproximações, os afastamentos e as ambivalências das políticas curriculares em cada um dos contextos sugeridos por Ball (1998), na forma como tomam corpo no Colégio Pedro II.

Essa análise me permitiu defender uma micropolítica (Ball, 1989) do Colégio Pedro II, que se constituiu tendo que considerar suas marcas de escola tradicional, defensora do estabelecimento de um currículo único com predominância das disciplinas escolares humanistas e da transmissão de uma cultura geral e erudita. Entretanto, se o currículo único, defendido na instituição escolar ao longo de sua história, vem prevalecendo nas propostas curriculares, outras marcas dessas propostas foram ressignificadas no colégio, através de processos de bricolagem em que fragmentos dessas propostas se incorporam a outros de outras propostas.

Defendo, também, que o processo de recontextualização de que são alvos as políticas curriculares pressupõe o estabelecimento de ações que visam a garantir e limitar as reinterpretações locais. Os sistemas centralizados de avaliação de alunos e instituições e o estabelecimento de critérios para financiamento na esfera do Estado, a exaustiva produção de relatórios a que estão obrigados os professores e os critérios de avaliação com vistas à progressão funcional, no contexto da prática, são exemplos de estratégias de controle. Dessa forma, orientei-me pela idéia de que as diversas recontextualizações por que passam os textos oficiais, ou os que são produzidos pela instituição escolar, ocorreram dentro de limites e não podem levar à naturalização de que se pode tudo em relação a eles ou que sejam o apagamento das diferenças que cada um carrega.

Os textos curriculares que servem de fonte a esta pesquisa – tanto os que expressam as propostas curriculares oficiais (PCN, 1998; DCN, 1998) quanto os que apontam as propostas institucionais (PGE, 1981 a 1996; PPP, 2002) – foram produzidos tendo que levar em consideração concepções de cada um dos campos disciplinares de pesquisa. São, portanto, documentos específicos para cada uma das disciplinas que compõem o currículo.

No Colégio Pedro II, embora não se tenha produzido um documento próprio para cada uma das disciplinas, o uso que cotidianamente os professores fazem dele e mesmo a sua escrita revelam a marca disciplinar desses documentos. Cada Departamento³ estabeleceu suas finalidades de ensino, selecionou seus conteúdos e métodos e remeteu-os para a Secretaria de Ensino⁴ que cuidou de juntá-los aos de outros Departamentos em um documento único.

³ Desde os anos de 1980, a estrutura pedagógica do Colégio Pedro II encontra-se organizada em Departamentos Pedagógicos por disciplina escolar. Atualmente são 16 Departamentos.

⁴ A Secretaria de Ensino é órgão de assessoramento da Direção Geral do Colégio Pedro II.

Defendo, então, que as leituras feitas por cada um dos Departamentos das propostas curriculares da micropolítica do colégio, estas já sendo recontextualizações das propostas oficiais, não foram homogêneas. A marca disciplinar foi uma de suas características principais.

Com esse entendimento, analisei as leituras que foram sendo feitas pelos professores do Departamento de História da micropolítica institucional no período de 1980 aos anos iniciais do século XXI.

A escolha da disciplina escolar História deu-se, entre outros, pelo interesse que tive, ainda nos anos de 1960, quando cursava o ginasial. A exemplo de tantos outros que fascinados por algum professor, decidiram-se pelos estudos desta ou daquela disciplina, optei nas aulas da professora Maria Celeste, quando cursava as séries finais do 1º grau no Colégio da Companhia de Santa Teresa de Jesus, pela graduação em História e, antes mesmo de concluir o curso, nos anos de 1970, já era professora de História.

Ser professora não foi atividade nova. Desde 1968 trabalhava na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro nas séries iniciais do que, a época, chamávamos de ensino de 1º grau. Aprendera no Instituto de Educação, na segunda metade da década de 1960, a ser professora.

A faculdade de História do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS – da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde ingressei em 1969, havia sido uma grande decepção. Os professores brilhantes que tive oportunidade de conhecer no curso de pré-vestibular e que esperava encontrar no IFCS, não mais lá estavam. A ditadura militar tinha-os afastado da Universidade, deixando em seu lugar professores de uma História Positivista que não me despertavam interesse e acabei trancando a matrícula.

Em 1976, voltei à Universidade para concluir a graduação em História, não mais na UFRJ, mas em uma universidade particular, em Campo Grande, bairro da zona oeste do Rio. Não me lembro de nada pior na minha trajetória de estudante, e a imagem emblemática que tenho dessa época é a do professor de História Contemporânea dando início à sua primeira aula, indicando como bibliografia⁵ a mesma usada nos colégios de 2º grau.

⁵ VIANNA, Hélio. *História do Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1961.

Terminei o curso de História e julguei ter dado por encerrada a minha profissão de professora, mas por motivos financeiros fui levada a exercê-la novamente. Em 1984, fiz o concurso para o Colégio Pedro II para ser professora das séries iniciais do 1º grau e fui dar aulas de História na Escola Nacional de Ciências Estatísticas – ENCE –, extinta quando da reforma administrativa empreendida pelo governo Collor. Nesse momento, 1992, fui redistribuída, junto com outros professores, para trabalhar no Colégio Pedro II, onde até hoje sou professora de História das séries finais do ensino fundamental.

Os significados que fui atribuindo ao ensino de História nessas três décadas, embora com interrupções, estiveram relacionados ao entendimento de que a disciplina escolar História se prestava à consecução de uma determinada visão de mundo. Foi através do ensino de História que busquei, sobretudo no contexto de redemocratização do país dos anos de 1980, depois de vinte anos de ditadura militar, o que considerei um ensino *politicamente engajado*.

Essa vocação pedagógica da História, as insatisfações que ao longo dos anos os alunos vinham demonstrando com relação às aulas de História, a dificuldade de chegar aos conteúdos de uma História mais contemporânea, o aligeiramento cada vez mais acentuado na forma de tratar os conteúdos que havia naturalizado como indispensáveis de serem transmitidos, a insatisfação com os resultados obtidos no trabalho com a pesquisa escolar, as dificuldades dos alunos com a leitura dos textos utilizados nas aulas, entre outros, começaram a se transformar em inquietações.

Foram essas inquietações que me levaram, em 1999, a pensar uma proposta pedagógica⁶ para o ensino de História, pelo menos, diferente da que vinha adotando. No caso do Colégio Pedro II, isso exigiu alguns cuidados em função da determinação de um currículo único e a obrigatoriedade de uma avaliação, também única, para todas as turmas de uma mesma série, entre outras razões. Era preciso, então, apresentá-la formalmente ao Departamento de História, à Direção da Unidade Escolar e à Secretaria de Ensino para que aquiescessem na sua implementação.

Para ser viabilizado, o projeto precisava garantir o cumprimento do que estava estabelecido no plano curricular do Colégio (PGE, 1996) para as séries finais do Ensino

⁶ Essa proposta foi implementada por mim e pela prof^a Luiza Helena Lamego Felipe nos períodos de 2000 a 2005, na Unidade São Cristóvão II do Colégio Pedro II.

Fundamental, isto é, o cumprimento dos conceitos estabelecidos pelo Colegiado de História. Com relação a isso, ficava garantida a inclusão desses conceitos nos rearranjos apresentados, mas com relação ao trabalho com a pesquisa escolar, com as habilidades de leitura dos textos – material largamente utilizado nas aulas de História – o projeto buscou legitimação na proposta curricular expressa nos PCN (1998).

Legitimar um trabalho a partir de documentos que eram duramente criticados e identificados como um modelo de educação neoliberal, por um lado, e alterar a forma de organização dos conteúdos naturalizada nos guias curriculares do colégio, por outro, acabaram por trazer novas inquietações.

Foram os questionamentos apresentados nessa revisitação da minha trajetória como professora de História nas séries finais do ensino fundamental que, entre outras razões, me levaram a buscar entender: (1) quais e como são estabelecidas as finalidades, conteúdos e métodos de ensino e como estes se relacionam? (2) que mudanças e permanências são produzidas nessas seleções? e (3) que leituras são possíveis dos textos curriculares oficiais quando consideramos o contexto da prática?

Como ferramenta de análise da constituição da disciplina escolar História no Colégio Pedro II, defini como concepção curricular a História das Disciplinas Escolares – HDE, optando entre seus autores por Ivor Goodson. Em Goodson, busco argumentos em favor de uma História do Currículo que me leve a compreender como e porque, em cada disciplina, em um determinado tempo histórico, determinado conhecimento é ensinado, ou não, e o processo pelo qual uma disciplina muda ou faz permanecer seu enfoque (Goodson, 1997).

Articulo a compreensão da história da disciplina escolar História ao pensamento curricular, procurando entender como este interfere na constituição da disciplina escolar. (Goodson, 1995). Assim, embora tenha abordado inicialmente as recontextualizações a que foram submetidos os textos oficiais no âmbito do Colégio Pedro II, a análise da disciplina escolar revelou o quanto na sua constituição aparecem, de forma imbricada, discursos e textos presentes nas propostas curriculares.

Reafirmo a idéia de que não tomei a disciplina escolar como concepção epistemológica, embora os depoimentos dos professores entrevistados tenham revelado a

preocupação com os saberes da disciplina de referência, ao mesmo tempo que constatarem as dificuldades que atravessaram quando tentam reproduzi-los em sala de aula. De certo,

as disciplinas escolares compreendem saberes com bases epistemológicas que lhe servem de validação. De forma mais ou menos explícita, é com esses conhecimentos que os professores preenchem suas disciplinas. Entretanto, esses saberes ao chegarem à escola precisam entrar em conexão com as finalidades sociais decorrentes do processo de escolarização (Lopes, 2005, p. 265).

Na constituição das disciplinas escolares, é preciso considerar *o trabalho interno de produção de uma cultura escolar, que não é independente das lutas e dos conflitos sociais, mas que tem especificidades próprias que não podem ser olhadas apenas pelo prisma das sobredeterminações do mundo exterior* (Antônio Nóvoa, in Goodson, p 15).

Tomei a disciplina escolar como construção sócio-histórica que atende a finalidades sociais decorrentes do projeto social da escolarização, como tecnologia de organização curricular que controla sujeitos, espaços, tempos e saberes, como produto da recontextualização por hibridismo de discursos curriculares (Lopes, 2005, p.265). Ao se constituir como disciplina escolar, diferentes textos – representações de discursos curriculares recontextualizados – são deslocados de outros contextos, reinterpretados, amalgamados entre si, refocalizados, alvos, enfim, de novos processos de recontextualização.

É com essa concepção que investigo na disciplina História os conhecimentos que foram selecionados ou excluídos, as formas de organização desses conhecimentos que foram sendo construídas ou refutadas ao longo do tempo no Colégio Pedro II e a que finalidades esses conteúdos e essa forma de organização atendiam.

Os estudos de Goodson (1997) apontaram que, como campo teórico de investigação a História das Disciplinas Escolares precisava avançar em relação a uma abordagem histórica menos tradicional que freqüentemente esteve expressa nas pesquisas iniciais desse campo. Para o autor era preciso

conduzir à valorização da investigação histórica e reexaminar o papel dos métodos históricos no estudo do currículo e pela articulação de um modo de estudo que estimule a nossa compreensão relativamente à história social do currículo e às disciplinas escolares em particular (Goodson, 1997, p. 24).

Goodson (1997) buscou a compreensão de que precisava na Escola dos Annales e de lá trouxe para suas pesquisas as noções de *mentalidades* e das *estruturas de longa duração*. Apesar de reconhecer que

justificadamente poderia ser acusado de sobrevoar a história, de examinar superficialmente determinados períodos sem o conhecimento e a descrição completa da complexidade do contexto. [Era seu objetivo] mostrar o modo como podemos seguir uma perspectiva mais longa dos acontecimentos atuais e como, ao fazê-lo, podemos criar uma reconcentualização do método de estudo curricular que nos permitirá relacionar atos específicos de construção com impulsos sociais mais amplos (Goodson, 1997, p. 97).

O padrão de mentalidades, como concepção historiográfica, nas análises da forma como se constituem os currículos (Goodson, 1997, p. 98), representou um distanciamento de concepções historiográficas mais tradicionais que predominavam no campo curricular. Entretanto, esse mesmo padrão associado à determinação do econômico-social que nortearam as pesquisas de Goodson assumiram um caráter dicotômico, deixando de considerar a multiplicidade de significados atribuídos aos artefatos culturais, dentre eles, o currículo. Na constituição do currículo é preciso levar em conta que outras variáveis, além das que se relacionam à classe social, também se fazem presentes.

Entendo que a definição da concepção historiográfica precisa estar conectada à concepção utilizada na análise da matriz institucional, que entende o currículo como produção cultural marcada por hibridismo e como resultado de relações oblíquas de poder e não de relações verticais (Lopes, 2006). Defino, então, a História Cultural como concepção historiográfica a ser utilizada, optando entre seus autores por Roger Chartier (1988). Os conceitos de representação, prática e apropriação de que o autor francês se utiliza indicaram uma aproximação com as categorias que usei para análise da primeira matriz de recontextualização.

Por apropriação, entendo a forma como os discursos (práticas) se apropriam de maneira diversa dos materiais que circulam num determinado contexto sócio-histórico, dando lugar a usos diferenciados e ambíguos dos mesmos textos (representação) e das mesmas idéias. Essa concepção, ao substituir a suposição da recepção passiva pela de adaptação criativa, revela a impossibilidade de encontrar sentidos fixos nos artefatos

culturais (Soihet, 2003), possibilitando aproximar os conceitos de recontextualização por hibridismo que serviram de orientação à pesquisa realizada na matriz institucional.

Assim, no capítulo que inicia esse trabalho, apresento os aportes teórico-metodológicos que me permitiram analisar as fontes investigadas. Divido o capítulo em cinco seções. Na primeira, dialogando com Stephen Ball e Alice Casimiro Lopes trago a categoria de recontextualização por hibridismo para focalizar o campo da prática, em sua dinâmica própria de relações de poder, como constituinte de ações pedagógicas que podem refletir ou refutar as prescrições do currículo oficial, bem como produzir sentidos e significados para as políticas de currículo. Na segunda, em diálogo com Ivor Goodson, trago as contribuições da História das Disciplinas Escolares para, a partir de seus estudos, entender as disciplinas escolares como instrumentos de organização e controle da escolarização. Em seguida, apresento a História Cultural como alternativa de concepção historiográfica para os estudos da História das Disciplinas Escolares. Na quarta seção, a partir da delimitação do campo da pesquisa empírica, apresento a micropolítica no Colégio Pedro II e, finalmente, aponto as fontes e a metodologia de abordagem do estudo realizado.

No segundo capítulo analiso a ação do Colégio Pedro II no quadro das políticas curriculares, com base em pesquisas realizadas no campo da História das Disciplinas e no campo historiográfico. Divido o capítulo em quatro seções: na primeira, a partir de eixos temáticos, situo historicamente o colégio, em seguida, analiso o quadro das políticas curriculares nos anos de 1970, na terceira seção, analiso o Colégio Pedro II no ciclo de políticas dos anos finais do século XX e, finalmente, coloco em discussão as políticas curriculares no contexto de globalização e de mundialização da cultura, que se apresentaram como marcas dessas políticas.

No terceiro capítulo, focalizo a micropolítica da disciplina escolar História, dialogando com o capítulo anterior. Divido o capítulo em duas seções: na primeira delas, traço a história da disciplina História, em diálogo com pesquisadores do campo curricular, entendendo-a nas suas características especificamente escolares, na segunda seção, analiso, nos documentos e na memória de professores, a disciplina escolar História no contexto das Reformas Curriculares dos anos de 1990, trazendo as contribuições da HDE.

Nas conclusões, resalto que muitas das discussões apontadas nesse trabalho, ainda hoje estão presentes no Departamento de História, e em outros de outras disciplinas que

compõem o currículo do Colégio Pedro II, e mesmo no campo das pesquisas curriculares. As análises que pude fazer apontaram que, embora o Colégio Pedro II tenha perdido seu status de escola padrão para se transformar no espaço onde se pretende que as políticas curriculares sejam operacionalizadas, constitui-se em espaço-tempo de ressignificações dessas políticas. Aponto que essas ressignificações precisam ser analisadas tomando como referência outros atores que delas participam, referindo-me aos alunos que não foram selecionados no universo desta pesquisa.

Aponto também que esse trabalho precisa ser entendido como ponto de partida para análise de questões mais amplas da política, considerando seus efeitos. Mas, para além disso, pode se constituir em ponto de partida para *a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada* (Mainardes, 2006, p. 55).

CAPÍTULO 1

DELIMITANDO A TEMÁTICA: OS PROCEDIMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS

Os estudos do campo do currículo, entre os anos de 1950 e 1960, estiveram voltados para os aspectos macrossociais, exteriores à instituição escolar e, simultaneamente, as políticas tiveram como finalidade garantir à educação o papel de reconstrutora social no estabelecimento do Estado do bem-estar social. Nos dez anos seguintes, a Nova Sociologia da Educação, com Michael Young, apontou para uma Sociologia da Educação que buscasse compreender os processos especificamente educacionais do currículo e da pedagogia.

A mudança de enfoque pode ser explicada, entre outras razões, pelo questionamento de que foram alvo as políticas educacionais, que nos anos de 1970 foram responsabilizadas pela não superação e pelo agravamento das desigualdades sociais, substituindo os discursos de otimismo político que caracterizaram o período anterior por outros que deram centralidade aos processos especificamente educacionais do currículo (Ball, 1995).

Com esta nova orientação, as origens das desigualdades educacionais passaram a ser buscadas no estudo dos mecanismos propriamente escolares de estruturação e de circulação dos *saberes* (Ferreira, 2005, p.14). Focalizou-se com maior intensidade as questões que envolvem a seleção e a organização do conhecimento escolar, entendendo que estas são decorrentes de mecanismos de distribuição de poder mais amplos. Essa nova orientação representou, também, um rompimento com os elaboradores das políticas educacionais oficiais, em sua maioria intelectuais orgânicos da nova direita, representados pelos especialistas liberais (Ball, 1995), e teve como finalidade a constituição de uma Sociologia da Educação que conscientizasse os professores dos pressupostos políticos, éticos e epistemológicos das suas práticas profissionais. O currículo precisava ser entendido como o espaço/tempo da resistência, e suas marcas fortemente marxistas conferiram-lhe um caráter tautológico, com explicações fortemente caracterizadas por concepções totalizadoras.

Os anos de 1970 corresponderam a um período de intensas reformas e, embora a sala de aula tivesse passado a ser o centro da ação, as disciplinas escolares foram deixadas de lado.

A concepção do conhecimento como construção social evidenciou a necessidade da investigação histórica, estabelecendo um novo campo – o da História do Currículo. O desafio que se impôs a esse novo campo foi o de que seus estudos deveriam entender o currículo como *um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero (Moreira, in Goodson, 1995).*

A História do Currículo colocou no centro do debate várias questões. Ora o tema foi a história do pensamento curricular e do desenvolvimento das teorias curriculares, programas e métodos, analisando como os efficientistas sociais se conectaram com a idéia de controle social; ora a história das reformas curriculares, revelando seus efeitos nos sistemas de ensino e, por fim, a história de cursos específicos, pretendendo mostrar como o currículo constrói identidades e subjetividades (Franklin, 1991; Popkewitz, 1993).

Embora tenham representado uma mudança em relação aos trabalhos anteriores que privilegiavam a escrita de uma História da Educação, as três correntes, enredando história e currículo, pretenderam apontar soluções práticas imediatas para problemas específicos na área (Goodson, 1995) assumindo um caráter prescritivo. Revelando uma concepção historiográfica evolucionista e desconsiderando a dinâmica de que são dotados os currículos, deixou de lado *os processos informais e interacionais pelos quais aquilo que é legislado é interpretado de diferentes formas, sendo freqüentemente subvertido e transformado (Moreira, in Goodson, 1995).*

Nos anos de 1980, uma nova tendência na História do Currículo se delineou e teve/tem em Goodson um de seus principais representantes. O autor argumentou em favor de uma História do Currículo que busque compreender como determinadas áreas de conhecimento são transformadas em disciplinas; como e porquê, em cada disciplina, em um determinado tempo histórico, determinado conhecimento é ensinado, ou não, e o processo pelo qual uma disciplina muda seu enfoque ao longo do tempo, articulando nessa compreensão a história das disciplinas com o pensamento curricular (Goodson, 1997).

Como campo teórico, a História das Disciplinas Escolares trouxe ainda contribuições para os estudos de currículo, questionando sua neutralidade, autonomia e objetividade. Assim, a partir dela foi possível, entre outros, elucidar os mecanismos curriculares de criação e de manutenção de padrões socialmente legítimos de estudantes e professores e pensar a escola para além de um simples instrumento da cultura dominante.

Aos estudos de Goodson somaram-se outros que aprofundaram o debate em torno da história do currículo, colocando em foco a cultura escolar e sua organização nas políticas educacionais (Lopes e Macedo) e no cotidiano das salas de aula (Juliá).

Os padrões naturalizados como legítimos nos textos e discursos produzidos pelo sistema educacional, limitados pelas leituras diferenciadas das comunidades disciplinares, conforme Goodson, precisaram ser entendidos, em um mesmo movimento, considerando *as finalidades óbvias ou implícitas buscadas, os conteúdos de ensino e as apropriações realizadas pelos atores que atuam nas escolas* (Juliá, 2002).

No rastro dessa nova concepção, as pesquisas foram dando centralidade a questões ausentes em Goodson e trouxeram para a HDE outras como a recontextualização por hibridismo (Ball), a inter-relação entre disciplina e instituição escolares (Ball e Juliá) e a necessidade de interconexão com concepções historiográficas (Juliá e Chervel).

1. 1. AS POLÍTICAS DE CURRÍCULO: RECONTEXTUALIZAÇÃO POR HIBRIDISMO

Os debates no campo do currículo, sobretudo a partir dos anos finais do século XX, têm girado, entre outras, em torno de questões que dão centralidade à tensão entre as políticas curriculares produzidas pelo Estado e as que são elaboradas em espaços locais. Os Estados - especialmente aqueles que iniciaram a trajetória do que se convencionou chamar de modelo neoliberal – são pródigos na elaboração de textos que têm como objetivo a reforma curricular em diferentes níveis de ensino. Essas políticas produzem discursos nos quais se pretende definir ações que possam garantir a qualidade da educação, desde que relacionada à inserção na economia de mercado e à empregabilidade.

Objeto de trabalho de diferentes teóricos do campo do currículo que, na maioria das vezes, estiveram ausentes do processo de produção de textos curriculares, as propostas

curriculares vêm sendo analisadas nos grupos de pesquisa de instituições acadêmicas e nessas análises uma multiplicidade de concepções⁷ é evidenciada.

Um dos grupos em torno do qual se pode aglutinar essas pesquisas é aquele que pretende referendar a idéia de que os currículos “vivenciados” pouco podem em relação aos eixos norteadores dos textos oficiais. Esses trabalhos possuem o mérito de revelar o forte caráter prescritivo dos currículos e os “regimes de verdade” que carregam. Entretanto, deixam de considerar, primeiro, que as políticas, enquanto discursos, estão imersas numa rede de outros discursos, menos dominantes, e, segundo, desconsideram que os textos que a constituem não são independentes de história, poder e interesses (Foucault, *apud* Mainardes, 2006, p. 54).

Em outro grupo de pesquisas estariam os estudos que entendem os currículos “praticados” como espaços de resistência. Embora se possa, como Ball e Bowe (1998), entender o contexto da prática como o espaço-tempo *onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas* (Ball e Bowe, 1992 *apud* Mainardes, 2006, p.53), não podemos esquecer os limites impostos pelos textos políticos nem o fato de que as interpretações nesse contexto também estão sujeitas a embates e disputas.

Os argumentos que sustentam cada uma dessas concepções curriculares, por um lado, conferem centralidade às decisões governamentais e, por outro, estabelecem uma separação dicotômica entre o currículo oficial e o currículo praticado. Com relação a essa última, argumento que a concepção de *ciclo de políticas* (Ball & Bowe, 1998) e a de currículo como híbridos culturais relativizam essa separação e apontam para a necessidade de considerar essas duas dimensões – currículo em ação e currículo escrito – como *constituintes do mesmo objeto: o currículo* (Lopes, 2006, p.133).

Com relação à centralidade que as decisões governamentais assumem nessas concepções curriculares, Mainardes (2006) defende que essas *abordagens estadocêntricas tendem a acomodar a complexidade e a diferença e priorizam as macroinfluências* (p.55). Essas concepções ao considerarem o Estado como *aparelho coercitivo que impõe à sociedade um tipo de produção e economia em torno dos quais se conectam as políticas*

⁷ Paiva et al (2006) identifica três tipos: *enfocam diferentes contextos e sujeitos; trabalham na perspectiva da elaboração da política circunscrita ao espaço oficial; e, tratam do contexto da prática como produtor de políticas* (p.252).

curriculares (ibid.), deixam de considerar que a análise de políticas curriculares exige *uma compreensão que se baseia não no geral ou local, macro ou microinfluências, mas nas relações de mudança entre eles e nas suas interpenetrações* (ibid, p.56).

Afasto-me, então, da concepção de que o poder está presente apenas no Estado, entendendo que se encontra, *capilarmente*, distribuído por todas as esferas produtoras de discursos (Foucault, 2003) e que os textos que cada uma dessas esferas produz são novas representações sujeitas a uma pluralidade de interpretações (Mainardes, 2006 e Lopes, 2005).

Ball não descartou de suas análises a importância do Estado na elaboração das políticas, considerou-o necessário para compreendê-las, sobretudo, nas relações que essas estabelecem com os interesses econômicos que precisam ser atendidos. Entretanto, reforçou a idéia de que as análises das políticas curriculares precisam ser feitas para além de qualquer caráter determinista do Estado.

Vários são os autores que têm apontado críticas às concepções curriculares que conferem centralidade às decisões governamentais. Certeau (1994), embora não se possa definir como autor do campo, defende que o sustentáculo da política é, dentre outros, a relação entre autoridade e crença. Em seus estudos, concluiu que essa relação em diferentes momentos da história esteve presente: *nas primeiras sociedades quando a crença foi canalizada para o cristianismo, deste para a política monárquica e desta para as instituições da república, da educação pública e dos socialismos* (p.279), e tinha como elemento regulador a disciplina. Para o autor francês, essa relação se encontra, hoje, em recessão em todo o campo político e a evidência dessa recessão é a ênfase, nas sociedades atuais, do que Ball (2004) chama de a “crença na qualidade de serviços prestados”. Essa efetuou o deslocamento da disciplina para o controle, levando a conclusão de que, *os poderes de nossas sociedades, sobretudo aquelas que vivem sob a égide do neoliberalismo, dispõem de procedimentos bastante finos e firmes para vigiar todas as redes sociais, incluindo as da escola, mas, se dispõem de mais força dispõem, também, de menos autoridade* (Certeau, 1994). A crença nas instituições vem se deslocando para a performatividade, de que mais adiante trato.

Oriento-me, assim, pela concepção curricular do ciclo de políticas que fundamentou os trabalhos de Stephen Ball, pesquisador da área de políticas educacionais. Os estudos de

Ball, embora referidos à realidade inglesa, têm servido de paradigma para análises do campo curricular de outros países e colocado no centro dos debates os processos micropolíticos e a necessidade de se articular os processos macro e micro nas pesquisas desse campo. Inicialmente, Ball & Bowe (1998) defenderam que as análises das políticas curriculares deviam levar em conta a distinção entre a política que se pretende implantar, a política atual e a política em uso (Ball, 1998, p.109-110). Enquanto a primeira define as linhas da política oficial, a segunda estabelece as regras que devem servir de orientação à terceira. As práticas e os discursos institucionais, constitutivos da política em uso, surgem como respostas, ao que, em âmbito específico, se pretende implantar. A rigidez dessa linguagem, entretanto, levou-os a reformular esses conceitos considerados centrais no referencial que utilizavam. Assim os autores

propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou seqüencial e não têm etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (Bowe et al., 1992 apud Mainardes, 2006, p. 50).

Na análise da trajetória das políticas curriculares, é preciso considerar o contexto de influência e entendê-lo como o espaço-tempo onde ocorre a formulação inicial das políticas e onde os discursos políticos são construídos de modo que os conceitos adquiram legitimidade e forneçam limites às leituras que serão feitas. Entretanto, essa formulação inicial não é completamente original: ela se dá por processos de ressignificações de discursos e textos que circulam nos outros contextos.

A análise do contexto de influência não é o foco principal de discussão desse trabalho, entretanto julgo importante destacar algumas marcas que precisam ser consideradas no estudo que ora apresento e que tem como ponto central o contexto da prática, em uma instituição específica: o Colégio Pedro II.

No Brasil, mesmo antes da edição da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, de dezembro de 1996 – LDB 9394/96 –, uma avalanche de documentos oficiais chegou às redes de ensino em âmbitos locais, na tentativa de tornar hegemônica a concepção de

currículo centrado nas idéias de mercado, de um determinado tipo de gestão e na performatividade (Ball, 2001).

As idéias de mercado, como tecnologia das políticas formuladas no contexto de influência, apresentam-se de duas formas distintas: ou assumem um caráter de neutralidade, necessário para *a oferta de uma educação mais eficaz, ágil e eficiente ou apresentam o mercado como possuidor de um conjunto de valores morais positivos por si mesmo* (Ball, 2001, p.107).

A gestão, outro elemento chave das reformas políticas das duas últimas décadas do século XX, *envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os/as trabalhadores/as se sentem, eles/elas próprios/as responsabilizados/as e, simultaneamente comprometidos/as ou pessoalmente envolvidos/as na organização* (idem, p. 108-109), garantido a substituição da disciplina pelo controle.

A performatividade, por sua vez, coloca em evidência

não a possível certeza de ser sempre vigiado, tal como no clássico panóptico e sim a incerteza e a instabilidade de ser avaliado de diferentes maneiras, por diferentes meios e por distintos agentes; é o surgimento do desempenho, da performance - o fluxo de exigências que mudam, expectativas e indicadores que nos fazem continuamente responsabilizados e constantemente vigiados (Ball, 2001, p.110).

Os resultados dessas tecnologias para as escolas têm evidenciado, dentre outros, o aumento das pressões e do estresse emocional relacionado com o trabalho, cada vez mais intensificado, mais burocratizado e vigiado e sujeito a processos de competição. Entretanto, se seus efeitos têm sido considerados bastante cruéis, defendo que essas tecnologias invadem os contextos locais, mas não os destroem. Novas formas de identidade e auto-expressão cultural local são, por consequência, conectadas ao processo de globalização (Giddens, apud Ball, 2001, p.102).

Assim, se por um lado, a política curricular brasileira dos anos finais do século XX inseriu-se nesse modelo de globalização econômica e de mundialização da cultura, trouxe, também, as marcas do Estado-Nação e de identidades locais (Macedo, 2004). Embora tenha se constituído por processos de migração de políticas, *essa migração não foi uma mera transposição e transferência, pois as políticas foram recontextualizadas dentro de*

contextos nacionais específicos, e sujeitas a um processo interpretativo (Mainardes,2006, p.52).

A representação dessa política hibridizada se dá no contexto da produção de textos através de documentos oficiais, pronunciamentos, propagandas na mídia, entre outros. Esses textos oficiais refletem e refutam, ao mesmo tempo, as idéias centrais que o modelo de globalização pretende naturalizar, constituindo-se assim em discursos, também marcados pela hibridização, nos quais o global entrelaça-se ao local.

Reafirmo que as políticas no contexto de produção de texto são ressignificações de marcos globais, mas precisam ser pensadas para além do Estado. Apesar de trazerem a chancela do Estado *não se pode estabelecer uma separação absoluta entre o que é produzido no contexto oficial e em outros contextos* (Lopes, 2003, p. 264). Assim, na implementação das políticas no contexto da prática pode-se identificar a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto e de um contexto da prática (Mainardes, 2006, p.58).

Argumento que esses textos, ao serem transportados para os espaços onde as políticas são postas em uso, passam por novos processos de recontextualização, produzindo novos discursos e textos que descaracterizam o que originalmente lhes era próprio, não sendo a simples transposição das concepções que o contexto da produção de texto pretende naturalizar. O que há são vários patamares de produção de discursos e, em cada um deles, uma rede própria de poderes. Dessa forma, o contexto da prática está aqui considerado como um micro processo político.

Ball (1998), analisando a reforma educativa de 1988, na Inglaterra, argumenta que os discursos oficiais ao serem transportados até as escolas, onde devem ser postos em prática, são, nos diferentes contextos por onde passam, submetidos a um processo de reinterpretação, acrescentando que, ao chegarem nas escolas, em cada uma delas, novas ressignificações e sentidos são negociados, redesenhando as concepções originais.

Embora apresentando características locais, podemos identificar nessas políticas migratórias, no Brasil e em outros países, alguns pontos em comum: são propostas centralizadas que estabelecem um currículo único para as escolas e um sistema de avaliação de alunos e professores em relação ao cumprimento das finalidades estabelecidas, na

tentativa de limitar as leituras. Os textos e discursos⁸ produzidos apontam a autonomia das escolas a quem cabe flexibilizar os dispositivos legais e, ao mesmo, tempo pretendem garantir através do controle as concepções que os órgãos centrais esperavam estivessem sendo implementadas (Lopes, 2006).

Lopes (2003, p.267), incorporando interpretações de Canclini, chama atenção para o fato de que *a recontextualização de textos curriculares com base no hibridismo pode ser entendida pelas novas coleções que são formadas associando discursos de matrizes teóricas distintas Os textos são deslocados das questões que levaram à sua produção e realocizados em novas questões, novas finalidades educacionais*. Esse processo ocorre, ratifico, no âmbito das políticas oficiais e também no âmbito das instituições escolares, contrariando a concepção de que esses sejam espaços essencialmente de implementação das políticas.

Os estudos do campo do currículo que se referenciam no conceito de recontextualização por hibridismo (Ball (1994) *apud Mainarde, 2006* e Lopes, 2004, 2006) vêm utilizando análises de diferentes fontes de pesquisa nas quais se inserem os livros didáticos, os textos produzidos nas comunidades disciplinares e os estudos das disciplinas escolares. Essas pesquisas concluem pelo caráter híbrido dos discursos e textos e entendem que a hibridização não ocorre, exclusivamente, no âmbito oficial. Na rede de relações, diversos sujeitos e grupos sociais, como entidades associativas e acadêmicas e setores governamentais, participam de processos que envolvem influências e produção de significados a respeito de temas da política curricular. Assim, também no âmbito das escolas, com sua dinâmica própria de relações de poder, as ações pedagógicas desenvolvidas podem, também, refletir ou refutar as prescrições do currículo oficial, bem como produzir sentidos e significados para as políticas.

A despeito do controle exercido pelas ações oficiais, é possível pensar uma *micropolítica da escola, capaz de interpretar de formas diversas as orientações estabelecidas e de produzir novos sentidos para essas mesmas orientações* (Lopes, 2006, p.132).

⁸ *Textos são representações codificadas e decodificadas de formas complexas, sofrendo múltiplas influências, mais ou menos legítimas.(...)Discursos são práticas que formam os objetos dos quais falam e que se associam ao que pode ser dito, a quem pode dizer, quando e com que autoridade* (Lopes, 2006, p. 6)

A abordagem da circularidade⁹ de políticas, defendida por Ball, oferece ferramentas que ajudam na análise da formulação dos textos e da implementação das políticas, entretanto, para a análise da forma como a disciplina escolar História foi sendo constituída em inter-relação com essa mesma política, tornou-se necessária uma outra teoria mais específica. Assim, paralelamente à abordagem do ciclo de políticas, selecionei a História das Disciplinas Escolares e busquei em Goodson as ferramentas de análise que precisava.

1.2 AS DISCIPLINAS ESCOLARES OU A MICROPOLÍTICA DISCIPLINAR

A escola sempre foi vista como espaço de cultura. Primeiro, numa acepção idealizada de transmissão de conhecimentos e de valores ditos “universais” e, posteriormente, numa perspectiva crítica de inculcação ideológica e de reprodução social. Em um e em outro caso, ignorou-se o trabalho interno de produção de uma cultura escolar, que não é independente das lutas e dos conflitos sociais, mas que tem especificidades próprias (Goodson, 1997, p. 15). Enquanto construção social, o currículo foi concebido para surgir como um *elemento natural* de tal modo que não é sujeito a questionamentos nem a críticas e as disciplinas escolares, com estreita ligação com as forças sociais que a introduziram no currículo, são os padrões por excelência da manutenção dessa naturalização.

Estudos do campo do currículo que considerem a disciplina como parte de uma estrutura mais ampla que incorpora e define os objetivos e possibilidades sociais do ensino, que as distingam como *arquetipo da divisão e fragmentação do conhecimento nas nossas sociedades e*, por fim, que *entendam que é nessa [micro] estrutura disciplinar que os debates sobre os objetivos sociais da educação são travados* certamente ajudam a tornar o debate político menos fragmentado (ibid, p.32).

⁹ Circularidade é aqui utilizada indicando o sentido de “estar em circulação, difundir-se, fazer um movimento em um ciclo”. Nesse sentido, não se trata de um retorno ao mesmo lugar, ou melhor, caso esse retorno aconteça, o ponto de retorno não é mais o mesmo nem o que retorna permanece igual, em virtude das recontextualizações desenvolvidas no ciclo de políticas.

Com relação ao conceito de disciplina escolar argumento que, embora sejam muitos os significados que diferentes autores (Goodson, Chervel) consideraram – semânticos, históricos, etimológicos –, não é meu objetivo trazer para este trabalho essa discussão, mas argumento em favor da definição de *disciplina como aquilo que se ensina* (Chervel, 1990, p. 177) e a forma como esses conhecimentos se organizam, disciplinarmente, no contexto da prática, palco dos processos escolares (Goodson, 1997).

Para Goodson (1997), as disciplinas escolares precisam ser vistas como *conjunto de sistemas sociais alicerçados em redes de comunicação, recursos materiais e ideologias*. Em diálogo com autores do campo, Goodson afirma que essas redes de comunicação são estabelecidas por grupos disciplinares que desempenham um papel importante na construção das disciplinas escolares (Esland, 1971 *apud* Goodson, 1997) e servem de mediadores das forças sociais (Watson, 1909 *apud* Goodson, 1997).

São esses grupos disciplinares que funcionam como comunidades de apoio que fornecem paradigmas e critérios de utilidade e que têm

uma história e, através dela, um corpo de conhecimentos respeitado. Tem regras para reconhecer assuntos "inoportunos" ou "ilegítimos", e formas de evitar a contaminação cognitiva. Terá uma filosofia e um conjunto de autoridades, que dão uma grande legitimação às atividades que são aceitáveis para a comunidade (Esland e Dale *apud* Goodson, 1997, p. 22).

É com esse corpo de conhecimentos que os professores pretendem preencher suas disciplinas, e nessa medida transformam-se em porta-vozes dos conhecimentos que os grupos disciplinares consideram legítimos e epistemologicamente válidos. Entretanto, é preciso considerar que, se por um lado as disciplinas escolares *compreendem saberes com bases epistemológicas mais ou menos explícitas, por outro é preciso que se considere que não são essas bases que definem a concepção de disciplina escolar* (Lopes, 2003, p.265).

É preciso levar em conta também que a definição desses saberes não se dá apenas na direção das comunidades disciplinares para os professores nas escolas. O movimento contrário também ocorre. Os grupos disciplinares se apropriam de padrões socialmente legítimos de alunos e professores para a construção de textos e discursos que visam apoio ideológico e aquisição de recursos. Assim, ao mesmo tempo em que os sistemas educacionais limitam os grupos disciplinares – que não são autônomos em suas decisões

curriculares e profissionais –, também promovem e sustentam determinadas visões sobre as disciplinas escolares e, quanto maior for a capacidade de uma determinada retórica em associar interesses idealistas, materiais e morais, mais estabilizados e naturalizados estarão os discursos e as práticas curriculares (Goodson, 1997).

Argumento, tomando como base os atores que participam dessa construção, que eles não são os mesmos quer se considere a universidade quer se considere a escola. Ainda que nas escolas seus atores, dentre tantos outros, sejam por vezes produtores dessa construção nas universidades, as finalidades sociais a que esses conhecimentos servem não são as mesmas.

Para Goodson (1997), nas escolas, as escolhas quanto à forma e conteúdos selecionados que os professores fazem estão relacionadas ao status desses sujeitos, às suas posições de poder diante dos saberes defendidos por essas comunidades disciplinares. É o pertencimento a essas comunidades que orienta a escolha de determinados saberes e concepções disciplinares e, a defesa dessas últimas não é uma defesa neutra ou em virtude de critérios epistemológicos.

As disciplinas escolares precisam ser entendidas na sua relação com as finalidades sociais decorrentes do projeto social da escolarização, como tecnologia de organização curricular que controla sujeitos, espaços, tempos e saberes e como produto da recontextualização de discursos (Lopes, 2003, 2006) que são deslocados de outros contextos, reinterpretados, amalgamados entre si, refocalizados, alvo, enfim, de novos processos de recontextualização. Dessa forma, os conhecimentos selecionados e a forma como estes se organizam nas escolas precisam ser vistos como artefato social, histórico e cultural (Moreira, *apud* Goodson, 1995, p. 8), sujeitos a mudanças e ressignificações que se processam em meio a conflitos e como constitutivos da cultura escolar onde esses processos se dão.

Sendo assim, tanto os conhecimentos e a forma como são organizados, embora apresentem como ponto comum o fato de se constituírem como construções sócio-históricas, precisam ser analisados na perspectiva de que as disciplinas são significativamente diferentes nos espaços acadêmicos e nos espaços escolares.

A validação epistemológica da seleção e da forma como os conteúdos se estruturam no currículo é, para Goodson, um mecanismo que expressa o “poder do saber” (Foucault), mas mais do que isso representa retirar de foco a questão que precisa ser priorizada.

É preciso começar a olhar para a disciplina como um bloco num mosaico cuidadosamente construído durante os quatrocentos anos (ou mais) que demorou a delinear os sistemas educativos estatais. Só aí poderemos começar a entender o papel da disciplina escolar no que diz respeito a objetivos sociais mais amplos: objetivos esses que muitas vezes se relacionam intimamente com os misteriosos “mecanismos de estabilidade e persistência na sociedade”: conservantismo, costume, hábito e da mera inércia (Goodson, 1997, p. 31).

Nas pesquisas realizadas por Goodson, a consolidação de uma disciplina escolar se dá a partir de três possibilidades: (a) como amálgamas mutáveis de subgrupos ou tradições; (b) passando de objetivos utilitários e pedagógicos até se constituírem como disciplinas abstratas e acadêmicas e (c) em termos de conflito entre as diferentes disciplinas em relação a status, recursos e territórios (Goodson, 1997).

Essa marca disciplinar se faz presente tanto no currículo que traz a chancela oficial que, no caso do Brasil, encontra-se expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares (1998) em vigor desde 1995, quanto nos textos curriculares elaborados no Colégio Pedro II. As tentativas da inserção de outros desenhos, como o que apontou para a transversalidade – no caso dos PCN – ou o que se pensou no/para o Colégio Pedro II, em 2000, em torno da interdisciplinaridade, não escaparam *da fortaleza inexpugnável*¹⁰ representada pela disciplina. Volto a essa questão no capítulo 3, mas nesse momento quero argumentar na defesa dessa concepção apontando a forma como estão representadas as políticas curriculares em dois contextos de sua formulação.

No âmbito do Estado brasileiro, a transversalidade e a organização do currículo por competências foram marcas que pretendiam nortear sua formulação. No entanto, na definição curricular expressa nos PCN, deu-se na forma de documentos específicos para as disciplinas de que se constitui o currículo e *os especialistas em ensino de cada uma delas trouxeram, para os mesmos, concepções pedagógicas específicas de seus campos de pesquisa* (Lopes, 2006, p.131). No âmbito do Colégio Pedro II, tanto os PGEs dos anos de

¹⁰ Kliebard (1986) citado por Goodson (1997), ao analisar a História Social das Disciplinas Escolares caracteriza as disciplinas escolares, no âmbito do currículo do ensino secundário norte-americano entre 1893 e 1953, como a fortaleza inexpugnável (p.19).

1980 e 1990 quanto, mais recentemente, o Projeto Político Pedagógico (2002) foram definidos a partir de ações desenvolvidas em cada um dos Departamentos Pedagógicos¹¹, que a partir dos anos de 1980, aglutinavam por disciplinas escolares os professores.

Dessa forma, as tentativas de se reunir as disciplinas em torno de uma proposta não disciplinar se mostraram, no Brasil como em outros países, de difícil consecução na medida em que, entre outras, deslocou para os especialistas dos grupos disciplinares as ressignificações que produziram sentidos variados para as políticas. Foi o padrão disciplinar que se naturalizou como hegemônico e, foi ele, também, o componente necessário à conservação e estabilidade do currículo, embora não lhe tenha sido poupado críticas como, por exemplo, a de que não dava conta de demandas sociais (Lopes, 2004).

Defendo, então, com Goodson (1997), que foi/é através das disciplinas escolares como sistema e prática institucionalizada que se definem as ações a serem postas em prática. São elas, como *arquétipo da divisão e fragmentação do conhecimento nas nossas sociedades* (Goodson, 1997), que refocalizam os textos e discursos, também ressignificados, das políticas curriculares.

Por isso, desenvolvo a pesquisa dividindo-a em dois momentos que, separados apenas na forma, encontram-se imbricados. Ao primeiro, como citei anteriormente, denominei de micropolítica institucional, buscando entender os aspectos das decisões oficiais que interferem *na* ou resultam *das* políticas curriculares escolares. Ao segundo denominei de micropolítica disciplinar, analisando a forma como a disciplina escolar História foi sendo, no espaço institucional delimitado – o Colégio Pedro II –, constituída, tendo como pano de fundo a micropolítica institucional.

1.3. PENSANDO UMA CONCEPÇÃO HISTORIOGRÁFICA PARA A HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES

A História das Disciplinas Escolares trouxe para o campo curricular concepções que estiveram ausentes de sua formulação inicial. Os estudos de Ball introduziram as questões da recontextualização por hibridismo e o inter-relacionamento entre disciplina e instituição

¹¹ Essas ações encontram-se analisadas no capítulo 3.

escolares, no que foi seguido por Juliá. Trouxe, também, a necessidade de se pensar a articulação com concepções historiográficas (Juliá e Chervel).

Com relação à articulação com o campo historiográfico, minhas leituras apontavam que os estudos de Goodson não descreviam as disciplinas escolares em uma perspectiva meramente temporal, considerando sua evolução até os dias mais atuais. Apontavam também que nas suas análises o autor deslocou a ênfase das estruturas totalizantes de caráter macrossocial, para as estruturas microssociais que têm na disciplina escolar o palco dessas estruturas mais amplas. Essa perspectiva, entretanto, esteve filiada a uma abordagem crítica da História, de forte marca marxista.

Entendo que a definição dessa concepção historiográfica deu centralidade em seu enfoque de determinação econômico-social, à *segmentação do modelo de ensino disciplinar que atua para silenciar ou marginalizar eficazmente modelos alternativos* (Goodson, 1997, p.34) e, nessa perspectiva, considerou que as seleções de conhecimento e sua forma de organização são determinadas por um modelo hegemônico de ensino. No que pese o entendimento do quanto isso tem representado de negativo para o processo de escolarização, a naturalização dessa concepção tende a dicotomizar modelo hegemônico e modelos alternativos, desconsiderando o quanto um se define em relação ao outro.

A compreensão do currículo como prática cultural, por um lado, questionou antigas concepções que o entendiam apenas como produto de uma seleção de conhecimentos e valores que naturalizava a idéia de uma cultura homogênea – *a cultura ocidental travestida de cultura nacional, esta uma adaptação local de uma lógica mais global imposta pela Europa, ou de cultura da classe dominante, vinculada ao modelo de produção ocidental, isto é, o capitalismo* (Macedo, 2004). Por outro, conferiu ao currículo caráter de espaço/tempo ambivalente que se vai construindo na relação entre os muitos mundos culturais que o constituem. Perceber essa ambivalência parece crucial para entender não apenas como se universalizam a cultura ocidental que se pretende hegemônica, mas, sobretudo, como se criam possibilidades locais de superação (Macedo, 2004, p.121-122).

Recorro à História Cultural, em virtude da centralidade que a categoria de cultura política vem ocupando nesse campo historiográfico, sobretudo a partir dos anos de 1980, alterando perspectivas de interpretações consagradas e politizando uma série de novos sujeitos como participantes da política. Como abordagem teórico-metodológica, a História

Cultural, ao privilegiar as análises que destacam as variáveis políticas e culturais, pôde oferecer alternativas à predominância dos estudos que privilegiam os aspectos sócio-econômicos, as *marcas de linearidade e previsibilidade e os fatores definidos a priori e externos aos processos sociais* (Gomes, 2003, p.21).

Entendo que as contribuições da História Cultural alargam as possibilidades de análise do campo curricular, na medida em que afastam a possibilidade de generalizações e formalizações do processo de escolarização, sempre histórico, isto é, datado e localizado no tempo e espaço e, dependente, para sua compreensão da inclusão das representações e práticas daqueles diretamente envolvidos, reforçando, dessa forma, a idéia de que ele se processa em meio a processos de recontextualizações.

A categoria de cultura política, norteadora desses estudos históricos, permite defender teoricamente, por um lado, que os atores sociais envolvidos no processo de escolarização não se encontram separados, como quer a lógica taylorista, entre os que fazem e os que pensam a escola, embora não se possa deixar de considerar o desequilíbrio de forças entre ambos. Por outro, permite reforçar a idéia defendida na matriz de recontextualização institucional de que os discursos que se pretendem hegemônicos do contexto de influência das políticas curriculares, malgrado seus efeitos, *guardam em si marcas de singularidade produzidas por práticas, concepções, valores e intenções de vários sujeitos nos múltiplos espaços a que pertencem no contexto educacional e social* (Paiva et al, 2006, p.242).

Dentre os autores que, a partir da década de 1980, vêm trabalhando na perspectiva da História Cultural, percebi aproximações com a concepção curricular com que desenvolvo este trabalho no que estas se referem ao conceito de experiência¹² (Thompson, 1998), ao de circularidade¹³ (Ginsburg, 1989), e aos de representação, prática e apropriação¹⁴ (Chartier, 1988).

As categorias de Chartier (1988) se apresentam como alternativa à suposição da recepção passiva de diferentes sujeitos, a de adaptação criativa (Certeau, 1994), apontando

¹² O conceito de experiência refere-se a centralidade que a vivência dos sujeitos históricos têm na constituição dos processos sociais. (Gomes, 2003, p. 25)

¹³ A concepção de circularidade cultural propõe como recíprocas as influências entre a cultura dos segmentos dominantes e subalternos, movendo-se de baixo para cima, bem como de cima para baixo.

¹⁴ Meu entendimento sobre essas categorias foi apresentado na Introdução deste trabalho (Oliveira, 2006, p. 14).

a impossibilidade de encontrar sentidos fixos nos artefatos culturais e, possibilitando entrecruzar os conceitos de recontextualização por hibridismo que serviram de orientação à pesquisa realizada na matriz institucional.

Selecionei, das disciplinas que compõem o currículo do Colégio Pedro II, a disciplina escolar História nas séries finais do ensino fundamental, por motivos relacionados à minha trajetória profissional e já apresentados na introdução desse trabalho, mas, sobretudo, pela especificidade que ela assume quando consideramos a naturalização que dela se tem feito de servir à consecução de uma determinada visão de mundo, *tornando-a uma das mais efervescentes e polêmicas*, dentre todas as que de modo geral constituem os currículos (Monteiro, 2002).

As pesquisas do campo curricular que tomam como objeto a disciplina escolar História, a partir dos anos de 1990, intensificaram-se, oferecendo novas perspectivas para o campo. Anterior a esse período, as análises, utilizando como fonte principal os livros didáticos, limitaram-se à validação epistemológica e à *identificação de mecanismos de manipulação ideológica, no sentido de falsa consciência, muitas vezes numa leitura simplificada da matriz marxista* (ibid.). Nesses estudos, os livros didáticos analisados foram vistos como controladores das práticas pedagógicas, deixando-se de considerar as diferentes formas de apropriação desses materiais por alunos e professores (ibid., p.20).

Agrupados em outra perspectiva, estiveram as pesquisas que procuraram relacionar o ensino de História à imposição de uma determinada visão de mundo ou concepção da sociedade (Abud, 1998; Almeida, 1998, Cerri, 1998 apud Monteiro, 2002), que se mostraram relevantes na medida em que trouxeram *significativas contribuições do campo histórico para a área de educação, mas* deixaram de considerar as múltiplas recontextualizações que são realizadas no processo de escolarização. Em comum, essas abordagens mantiveram como enfoque principal os princípios de validação epistemológica, apontando para uma concepção do saber escolar como hierarquicamente inferior ao saber acadêmico e científico, desconsiderando as contribuições de autores do campo educacional sobre a categoria de conhecimento escolar e a sua constituição *sui generis*.

Só recentemente, as pesquisas envolvendo a disciplina escolar História trouxeram para o campo curricular algumas questões das quais me aproximei. A primeira refere-se ao entendimento de currículo como campo de criação simbólica e cultural permeado por

conflitos e ambigüidades e de múltiplos espaços de recontextualizações, a outra diz respeito ao saber escolar, *antes inquestionável e universal, sendo entendido em sua especificidade e tendo na escola o espaço configurado e configurador de uma cultura escolar, onde se confrontam diferentes forças e interesses* (Monteiro, 2005, p. 440).

Nessa perspectiva, identifiquei quatro trabalhos de pesquisas que se aproximavam das minhas preocupações: Gabriel (1999), Gasparello (2002), Martins (2002) e Monteiro (2002).

Os estudos de Gabriel (1999) trouxeram contribuições que enriqueceram esse trabalho, na medida em que sua categoria de análise é o conhecimento escolar, e que nele é preciso considerar a existência imbricada de duas razões que a autora chama de razão pedagógica e razão disciplinar.

O trabalho de Monteiro (2002) teve como foco a investigação dos saberes mobilizados por professores de História e apontou a relevância de se considerar o saber escolar como relacionado, mas ao mesmo tempo diferenciado, do saber de referência científico ou acadêmico. Suas críticas ao conceito de transposição didática defendido por Chevallard (1991, *apud* Monteiro: 2002) apontam para o processo de mediação didática a que são submetidos os saberes de referência ao chegarem às escolas.

Gasparello (2002), tomando como referência a História Cultural, desenvolve suas pesquisas da disciplina escolar História no Colégio Pedro II, em período diferente do que delimito, utilizando os livros didáticos como fontes. A triangulação que faz entre a História da Educação, os estudos do campo do currículo, sobretudo aqueles filiados à HDE, as concepções teórico-metodológicas da História Cultural, além das delimitações espaço-temporais de sua pesquisa, apontou aproximações bastante importantes para o estudo que aqui realizo. Sua concepção sobre as disciplinas escolares, apoiada nos estudos de Goodson e Julia, foi bastante valiosa, na medida em que as considerou como *resultado da complexa teia formada pelos conhecimentos socialmente válidos daquele momento histórico, dos instrumentos e meios de divulgação desses conhecimentos, e do conjunto de práticas e representações sociais sobre essas práticas dos seus diversos agentes dentro e fora da escola* (Gasparello, 2002, p. 18-19).

O trabalho de Martins (2002) amplia a compreensão das diferenças que separam a disciplina escolar da acadêmica e analisa a forma como as comunidades disciplinares

reagiram à integração das disciplinas escolares História e Geografia em torno da criada pela Lei 5692/71 – Estudos Sociais. Embora sua pesquisa esteja referida à rede de ensino do estado de São Paulo, portanto não referida à especificidade de uma instituição escolar, sua contribuição foi bastante relevante, na medida em que apontou como a criação de disciplinas escolares, como a de Estudos Sociais, foi definida em relação às finalidades gerais que se pretende atribuir ao processo de escolarização.

1.4. POR QUE O COLÉGIO PEDRO II?

Orientada por essa concepção curricular, delimitei o campo da pesquisa empírica no Colégio Pedro II – CPII –, instituição federal de ensino com sede na cidade do Rio de Janeiro, no período compreendido entre os anos de 1980 e os anos iniciais do século XXI. As inter-relações da disciplina escolar com sua disciplina de referência foram bastante acentuadas nessa instituição. O exercício das cátedras no Colégio dependeu basicamente da apresentação de teses no campo historiográfico¹⁵. Mais recentemente¹⁶, quando o recebimento de gratificações salariais incidiu sobre a titulação de professores, a escolha de temas ligados à pesquisa do campo histórico nas defesas de dissertações e teses foi predominante. No Colégio Pedro II, a produção da Revista Encontros¹⁷ a partir de 2003, veio ratificar esse movimento que empurrou a disciplina escolar História na direção do conhecimento acadêmico.

Argumento que delimitar como espaço da micropolítica institucional o Colégio Pedro II me permitiu pensar em como uma instituição federal de ensino com status definido constitucionalmente¹⁸, foi aos poucos se transformando de um espaço de formulação de políticas em um espaço de implementação delas. Assim, por exemplo, em 1976, ao publicar

¹⁵ No acervo do NUDOM encontram-se disponibilizadas 32 teses de cátedras, defendidas entre 1926 e 1975.

¹⁶ No período de 1995 a 2000 quinze professores defenderam teses e dissertações e suas temáticas, incidiram, preferencialmente, sobre a produção do campo historiográfico. Das 15, apenas duas estavam ligadas ao campo curricular.

¹⁷ Em 2001, por iniciativa do grupo de professores com regime de trabalho de Dedicção Exclusiva, teve início a formulação de um projeto com vistas à edição da Revista Encontros cujo objetivo, dentre outros, era a formação continuada dos professores.

¹⁸ O Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro, será mantido na órbita federal. Brasil. *Constituição de 1988*. Artigo 242 § 2º.

o *Plano Global de implantação progressiva das habilitações básicas*¹⁹ para que não (fosse) acoimada de retrógrada, a Congregação²⁰ do Colégio Pedro II tudo fez, desde a primeira hora, para que o Ensino Profissionalizantes nele fosse implantado logo no ano letivo seguinte à vigência da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971 (CP II, 1977, p. 17).

Interesso-me pela análise de que ao se definir para a instituição o caráter de “laboratório das políticas”, quais ações são empreendidas nesse sentido e que leitura e ressignificações vêm sendo feitas nesse mesmo espaço. Como foi possível ao longo do tempo dar conta da formação humanística *que continuava sendo o mais elevado traço característico do Colégio Pedro II* (idem, p.19) ou reafirmando mais uma vez sua característica de *não abdicar da cultura humanística de sua origem, de não abrir mão da densidade e da profundidade na transmissão de conhecimentos (...) de não se deixar levar por modismos educacionais* (2002, p. 21), comprometer-se com os Parâmetros Curriculares (1998) emanados da LDB e do Conselho Nacional de Educação.

Considerarei relevante a posição do Colégio Pedro II em relação ao contexto de produção dos discursos oficiais e, como Ferreira (2005), observei que as questões de ordem institucional trazem contribuições para os processos de recontextualização que acompanham as políticas de currículo nos espaços onde se espera que devam ser “postas em prática”.

Muito se tem escrito sobre o Colégio Pedro II. Instituição federal dedicada, atualmente, ao ensino de todas as séries dos níveis fundamental e médio, acumula uma história de 169 anos. Fundado durante o período regencial, no século XIX, para formar a elite do recém-criado Estado brasileiro e garantir o projeto civilizatório da monarquia, com o advento da República – que precisava, para se legitimar, “apagar” todas as marcas do período monárquico – passou por uma série de transformações, chegando a ter seu nome modificado²¹. Sua importância de escola padrão, atestada pela garantia de matrícula automática nos cursos superiores e pelo status conferido a seus alunos, preferidos em todos os cargos públicos, viu-se abalada (Ferreira, 2005).

¹⁹ Colégio Pedro II. *Plano Global de implantação progressiva das habilitações básicas no Colégio Pedro II*. Brasília: MEC, 1977.

²⁰ Órgão da administração do Colégio Pedro II cujas atribuições se encontram definidas no Decreto-lei nº 245 de 26 de fevereiro de 1967.

²¹ Em 21 de novembro de 1889 passou a se chamar Instituto Nacional de Instrução Secundária, em 8 de novembro de 1890, de Gymnasio Nacional. Só em 1911 voltou a ser chamar Colégio Pedro II (Ferreira,2005).

Na década de 1950 lhe foi atribuída a função de elaborar programas mínimos de ensino a serem expedidos pelo Ministério da Educação, para que fossem adotados em todos os estabelecimentos do que à época se chamava ensino secundário. Apesar dessa determinação não conseguiu impor sua orientação a todo o país²².

Nos anos 1960 e 1970, o Colégio Pedro II não escapou ao ideário da tecnocracia, do desenvolvimentismo e da segurança nacional e, aos poucos, perdeu sua função de instituição padrão (Ferreira, 2005). As matrículas nesse período diminuíram e, na tentativa de receber atenção do governo federal, e o que isso, possivelmente, pudesse representar de recursos para a instituição, precisou mostrar concordância com as novas orientações federais.

Na década de 1980, *na pretensão desesperada de se apropriar de um passado do qual se tem saudade* (Jameson, apud Ball, 1994), o Colégio passou por uma série de mudanças determinadas por um Plano Decenal resultado da realização do 1º Encontro Pedagógico, em 1979. Das mudanças, a que mais interessou ao objeto que aqui delimito foi a produção do Plano Geral de Ensino – PGE. Transformado em guia curricular para todas as Unidades Escolares que compunham/com põem o Colégio Pedro II – São Cristóvão, Humaitá, Engenho Novo, Tijuca e Centro –, visava a definir a grade curricular, os programas de cada uma das disciplinas, os critérios de avaliação e os objetivos gerais da escola. Revistos periodicamente para nova edição, cada um dos departamentos ficou encarregado de propor alterações para as diferentes disciplinas.

As edições sucederam-se até os anos finais do século passado, até que, em 2000, os PGEs deixaram de ser produzidos e, atendendo às exigências do Ministério da Educação iniciou-se, à título experimental em duas das Unidades Escolares – Engenho Novo II e Centro –, a implementação de um projeto que tinha como base uma nova estruturação das disciplinas reunidas através de temas ao mesmo tempo que se instalou uma Assessoria de Projetos Especiais²³ cuja ação primeira foi a escrita de um documento curricular: o Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II.

²² AIRES, Joanez Aparecida. *História da disciplina escolar química: o caso de uma instituição de ensino secundário de Santa Catarina 1909-1942*. Florianópolis, Tese de Doutorado, UFSC, 2006.

²³ A Assessoria de Projetos Especiais foi constituída pelas professoras Glória Maria Alves Ramos e Mirim Orofino Santos Gomes, tendo como consultora a profª Heloísa Fesch Menandro. Tinha como objetivos, entre outros, acompanhar a implantação da reforma de ensino no Colégio Pedro II (Relatório de Atividades, 2002, p. 15).

Editado em 2002, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, órgão do Ministério da Educação - INEP/MEC -, a elaboração desse documento pretendia adequar o currículo do colégio às novas determinações da política educacional do Estado brasileiro. Sua característica peculiar – única escola federal de ensino fundamental e médio com status definido constitucionalmente – contribuiu, entre outras, para a mudança de formato dos antigos guias curriculares, recontextualizando por outro lado, seu conteúdo. Trata-se de um documento minucioso, dividido em sete capítulos dos quais três são dedicados à caracterização do contexto onde está inserido o Colégio e os outros quatro fundamentam e expõem sua proposta e estrutura curriculares.

Afirma-se em seu texto introdutório que o *documento foi elaborado após terem sido ouvidas as vozes de todos os segmentos da comunidade presentes às reuniões para discussão de seu Projeto Político-pedagógico e que ele é o reflexo de todos aqueles que se dispuseram (os grifos são meus) a contribuir em um processo coletivo de construção* (2002). Argumento que os textos curriculares, neste trabalho analisados, são a representação de discursos hibridizados, produzidos dentro de relações de poder locais e, através deles, pude compreender como uma instituição, a que os órgãos oficiais pretendem atribuir a função de se constituir em laboratório do Ministério da Educação ao produzir sua proposta curricular, reflete e refuta, ao mesmo tempo, tornando ambivalentes as orientações prescritas por esse mesmo órgão.

1.5. FONTES E METODOLOGIA DE PESQUISA

Para desenvolver a pesquisa, analiso os textos de orientação curricular do Colégio Pedro II: os PGEs editados no período compreendido entre os anos 1980-2000 e o Projeto Político Pedagógico editado em 2002. Esses documentos são

o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas - este é seu sentido simbólico - concretizado através de padrões de afetação de recursos, de estatuto e de distribuição de carreiras - este é seu significado prático [fixando] parâmetros importantes para a prática na sala de aula (Goodson, 1997, p.20).

Relacionei-os aos documentos produzidos na esfera do Estado: os Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental História (1998) e o Parecer CNE/CEB nº 4, de 29 de janeiro de 1998. Foi relevante, também, a consulta a outros documentos disponibilizados no Núcleo de Documentação e Memória – NUDOM – do Colégio Pedro II: os relatórios encaminhados pelos professores aos Chefes de Departamento, os livros com as atas das Reuniões do Conselho Departamental e aqueles que reúnem as atas dos Colegiados de História, portarias e deliberações internas, além de documentos manuscritos que relacionavam os conteúdos selecionados nas diferentes Unidades Escolares do Colégio Pedro II. Entendi-os como pistas e indícios (Ginzburg, 1989) de registros recontextualizados das práticas pedagógicas.

Utilizei-me de quinze entrevistas. Dessas, três me permitiram a análise da micropolítica institucional: a do atual Diretor-Geral, que apenas por dois anos (1992 – 1994) do tempo delimitado para essa pesquisa não esteve ocupando cargos do primeiro quadro dirigente da escola; a do ex- Secretário de Ensino, função de caráter deliberativo-pedagógica, e da professora de História que assumiu a responsabilidade de coordenar a elaboração do PPP, tendo atuado como representante do Colégio Pedro II nas discussões preliminares da reforma curricular dos anos de 1990. Com as outras doze entrevistas procurei complementar as informações selecionando e entrevistando professores que foram mobilizados para a constituição da disciplina escolar História, analisando a micropolítica da disciplina. Distribuídas em dois grupos, do primeiro foram usados os depoimentos de 3 coordenadores pedagógicos, 3 chefes de departamento e 1 consultor a quem couberam as ações no sentido de garantir a implementação do que os documentos buscavam prescrever. No contexto da prática, o uso de entrevistas com professores de História (5) ajudou a identificar e caracterizar a prática docente como elemento produtor de sentido às políticas determinadas nos textos curriculares, tentando como Goodson (1995) dar visibilidade a narrativas e atores menos conhecidos.

As contribuições da História Oral, para a análise dessas entrevistas foram importantes, na medida em que me possibilitaram estabelecer conexões entre a teoria dos autores que tomei como referenciais e a teoria dos entrevistados, obrigando-me, muitas vezes, a levar em conta perspectivas nem sempre presentes nas fontes documentais, recuperando ou recriando lacunas deixadas pelos textos. Por outro lado, considerei as

narrativas como resultado de dois referenciais: um material que refletiu o conhecimento histórico que os entrevistados tinham dos acontecimentos vividos e outro cultural, reflexo das idéias subjetivas que cada um deles têm desses mesmos conhecimentos.

Orientei os depoimentos no sentido de investigar, no que se refere à disciplina escolar História nas séries finais do ensino fundamental: (1) quais e como são estabelecidas as finalidades, conteúdos e métodos de ensino e como estes se relacionam?; (2) que mudanças e permanências são produzidas nessas seleções?; (3) que articulações são estabelecidas com o conhecimento da disciplina de referência?; (4) que leituras são possíveis dos textos curriculares oficiais quando consideramos o contexto da prática?

As esferas de produção dos discursos curriculares – institucionais e disciplinares – não se encontram isoladas: são dinâmicas, entrecruzam-se e produzem novos discursos marcados por relações de poder. Os discursos produzidos nas esferas de influência e na de produção dos currículos oficiais chegam às escolas hibridizados, fruto de um processo de recontextualização por bricolagens. Ao colocar em foco o contexto da prática, aqui representado pelos discursos produzidos na esfera de poder de uma instituição de ensino – o Colégio Pedro II – e no trabalho docente nesse mesmo espaço, considero poder contribuir para entendimento e redimensionamento entre tantos discursos. Acredito, também, poder contribuir para fortalecer a concepção de que as escolas, longe de serem os espaços de implantação do que prescreve os discursos engendrados fora dela, são produtoras de novos significados, de novas ressignificações e de novos discursos. Por outro lado, entendo que talvez se possa demonstrar que os estabelecimentos escolares, por sua capacidade de atribuir novos sentidos aos discursos oficiais, questionem a idéia contida na reforma curricular oficial de elaboração de um currículo nacional superando a concepção prescritiva que a ela subjaz.

CAPÍTULO 2

A MICROPOLÍTICA CURRICULAR

DO COLÉGIO PEDRO II

Neste capítulo abordo a ação do Colégio Pedro II no quadro das políticas curriculares para as séries finais do ensino Fundamental, considerando o período compreendido entre os anos de 1980 e os anos iniciais do século XXI.

Para tanto, analiso fontes primárias e pesquisas que o tomaram como objeto, buscando construir sua história a partir de categorias trazidas da História Cultural, afastando-me dos estudos que tiveram como norte concepções historiográficas de caráter linear e processual.

Dessa forma, desviei o foco dos feitos dos personagens ilustres que, como alunos ou professores, se conectaram, ao longo de seus 169 anos, à história do colégio e deixei de lado o vasto material documental de cunho jurídico cujas análises giraram, entre outros, em torno da constituição do colégio como escola padrão. Argumento que a história escrita nessa perspectiva deixou de considerar muitos outros sujeitos que construíram a história do Colégio Pedro II, os conflitos envolvidos nessa construção e acabou por se constituir, de forma naturalizada, em retórica na defesa de um modelo a ser seguido pelas demais instituições públicas e particulares do país. Entretanto, considero que muitos dos estudos desempenharam papel importante na constituição de uma identidade, *capaz de fortalecer o Colégio no enfrentamento coletivo das muitas crises por que passou ao longo de sua história* (Andrade, 1999, p.89).

Divido o capítulo em três seções. Na primeira, entrecruzando memória e história, analiso como as idéias de currículo único, de transmissão de saberes básicos e universais e

a inter-relação dos saberes transmitidos pela escola com o saber acadêmico e científico foram/são traços que marcaram o ideário do Colégio. Na segunda seção, analiso o contexto do Colégio Pedro II nos anos de 1970, procurando compreender as razões que levaram à formulação de um conjunto de propostas curriculares no sentido da sua reestruturação. Na terceira seção, analiso a ação do Colégio Pedro II na produção, apropriação e circulação de concepções das políticas curriculares dos anos finais do século XX.

Recorro à pesquisa documental, selecionando os textos oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (1998) – e aqueles que foram produzidos no âmbito da instituição: o Plano Geral de Ensino (1981 a 1996) e o Projeto Político Pedagógico (2002). Recorro, também, à pesquisa de campo, colhendo depoimentos de três professores: o atual Diretor-Geral e outros dois, hoje afastados do colégio por aposentadoria que atuaram na Secretaria de Ensino, indicados, um deles, para ocupar o cargo de sub-secretário e, posteriormente, de Secretário de Ensino e o outro, cargo de Coordenadora da Assessoria de Projetos Especiais – APE-CP II.

Utilizo na análise dessas fontes os aportes teórico-metodológicos do ciclo de políticas construídos por Stephen Ball, buscando entender os aspectos das decisões oficiais que interferiram nas ou resultaram das políticas curriculares da escola.

1. EIXOS TEMÁTICOS NA HISTÓRIA DO COLÉGIO PEDRO II

O envolvimento, acadêmico e profissional, com a História, ao longo de muitos anos, levou-me a naturalizar uma de suas práticas mais comuns: a noção de origem. É essa noção que vem justificando a busca *sem fim dos começos, pressupondo idéias já presentes antes mesmo do seu advento, conferindo a cada momento histórico uma totalidade homogênea, ideal e única e, fazendo do futuro histórico uma continuidade necessária que permite decidir o que é causa e origem* (Chartier, 1988). Totalidade, continuidade e causalidade são categorias que a História vem utilizando mesmo consideradas concepções historiográficas distintas²⁴. Pensar a História a partir das relações de poder e estas como relações de *forças que se invertem, como uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena a si mesma, como uma outra que faz sua entrada mascarada* (ibid.) poder-se-ia constituir em

²⁴ A persistência dessas categorias são marcas da História Positivista, mas são centrais na concepção marxista e na História das Mentalidades, entre outras.

aproximações com a concepção de currículo como prática cultural. À essa concepção não se pode atribuir sentidos fixos na medida em que o currículo é espaço-tempo ambivalente que se vai construindo na relação entre os muitos mundos culturais que o constituem (Macedo, 2004, p.121-122) em meio a relações de poder *capilarmente* estendidas (Foucault, 2003).

Entretanto, a escrita desse trabalho nessa perspectiva – no momento em que tinha como objetivo a narrativa da História do Colégio Pedro II – revelou dificuldades. Primeiro, do abandono do universal, na medida em que ele ainda é para muitos – e para mim também – o próprio objeto da compreensão histórica; segundo, a dificuldade de *deixar de lado o entendimento da História como movimento contínuo* e, finalmente a de *reconhecer que nada é suficientemente fixo para compreender os outros homens e se reconhecer entre eles* (Chartier, 1988).

Argumento que para este trabalho essas reflexões constituíram-se em sinalizações que permitiram, sempre que possível, afastar-me dessa *pretensão ao universal e às constâncias e aproximar-me da idéia de que as forças que estão em jogo na história não obedecem nem a um destino, nem a uma mecânica, nem têm o aspecto de um resultado* (Chartier, 1988), são as manifestações possíveis dessas mesmas forças em disputa.

Tomo como tema na escrita da História do Colégio Pedro II as políticas curriculares estabelecidas e expressas no currículo. Analiso as articulações com as políticas oficiais, não em termos de causalidade ou equivalência, mas em termos de afastamento e de ambivalências. Assim, primeiro focalizo como essas articulações se processaram na defesa do estabelecimento de um currículo único, mas, que tencionadas, reclamaram cada uma para si a chancela desse currículo. Em seguida, resalto as aproximações entre as políticas – as da escola e as do Estado – em relação à defesa de saberes básicos e universais que precisam ser transmitidos e que consideram a escola como o local privilegiado para tal fim. Por fim, analiso como em meio a embates, a instituição escolar foi – vai ainda hoje – em busca de recursos, status e territórios (Goodson, 1997) conectando-se ao conhecimento produzido fora dela, isto é, no âmbito acadêmico e científico.

São estes temas: o currículo único, o compromisso com saberes básicos e universais e as aproximações com o conhecimento de referência das disciplinas escolares que apresento, dividindo essa seção em três partes.

1.1 O CURRÍCULO ÚNICO: FUNÇÃO DO ESTADO OU DO COLÉGIO PEDRO II?

A criação do Colégio Pedro II, em 1837, precisa ser entendida dentro do contexto regulado pelo Ato Adicional de 1834²⁵, que colocou em foco o modelo a ser seguido na constituição do recém-criado Estado brasileiro, às voltas com questões que apontavam a tensão entre duas concepções que ainda hoje costumam acompanhar os debates em torno das políticas educacionais. Refiro-me às idéias de centralização e descentralização que como estratégias perpassaram essas políticas.

A concepção vitoriosa na primeira metade do século XIX apontou para a descentralização do sistema educacional do Estado monárquico, transferindo às então províncias a responsabilidade pela instalação e manutenção dos cursos “elementar” e “secundário”. Essa decisão foi duramente atacada pelos defensores da centralização que a entenderam como descaso do poder público central, desvencilhando-se do ônus que esses níveis de ensino representavam. No entanto, o mesmo Ato Adicional criou uma exceção ao deixar de fora da perspectiva descentralizadora as instituições de ensino superior e o nível secundário de ensino na capital do Império que continuaram sob a responsabilidade do poder central.

Foi a manutenção do Colégio Pedro II na esfera do poder central que conferiu, entre outros, à política descentralizadora do período monárquico o “tom de centralização”, reclamado por setores da sociedade, na medida em que a criação da *escola padrão* se inseriu no sistema educacional *como o primeiro passo no sentido de dar uma certa unidade ao ensino secundário, criando um modelo que deveria ser seguido pelas demais instituições públicas e particulares do país* (Ferreira, 2005).

A conjuntura republicana representou um afastamento da política educacional monárquica que, a despeito das medidas descentralizadoras estabelecidas no Ato Adicional de 1834, revelou-se centralizadora e teve no Colégio Pedro II, como escola padrão, o

²⁵ Lei n. 16 de 12.08.1834, emenda feita à 1ª Constituição brasileira, outorgada em 1824.

espaço para a consecução de seus objetivos. O governo republicano, pelo menos até 1930, retomou a questão da descentralização do sistema de ensino e essa perspectiva instalou no Colégio Pedro II uma época de crise institucional. Algumas manifestações dessa crise podem, entre outras, ser apontadas. A primeira diz respeito às adaptações que precisavam ser feitas em relação ao atrelamento do currículo da instituição à educação religiosa e ao seu caráter de educação elitista criticados pela política educacional do Estado. A segunda, de caráter administrativo, referiu-se à *separação do colégio em externato e internato, fato que representou uma ruptura com a sua unidade administrativa e pedagógica* (Ferreira, 2005, p.87).

As políticas desenvolvidas no Colégio procuraram dar conta dos dois problemas: desenvolver ações no sentido da defesa da conveniência do governo federal manter um instituto padrão para o ensino secundário (Ferreira, 2005, p.88) e, com relação à quebra da unidade administrativa provocada pela separação do internato, adotar medidas internas de controle que garantissem a uniformidade de procedimentos pedagógicos e administrativos.

O argumento principal defendido nas políticas da escola continuou sendo a necessidade de um sistema centralizado e homogeneizador dos currículos por parte do Estado, não de qualquer um, mas daquele que emanasse do antigo Colégio Imperial. Os outros argumentos vieram do *processo de recriação da identidade construída nos seus primeiros anos de história* (Andrade, 1999, p.51). Nessa perspectiva, uma série de situações vividas pela instituição – *única no país a conferir o título de bacharel, agora em Ciências e Letras, seus professores tinham assento no órgão superior de inspeção de ensino e o apoio de membros da elite de ex-alunos do colégio* (Ferreira, 2005, p.86) que, ao longo da 1ª república, ocuparam cargos do primeiro escalão do governo brasileiro – foram importantes na tentativa de ratificar a posição de escala padrão.

A década de 1930 se pautou por reformas que pretenderam a organização do ensino secundário em torno da idéia de uniformização do ensino nacional. Dentre elas, merecem destaque a que estabeleceu a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1931, do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação que começaram a funcionar a partir de 1934. Com essas ações o

velho Pedro II de outrora, que foi referência nacional, começa a declinar. A partir da criação do MEC o Pedro II deixa de ser o

padrão nacional e é aí que ele começa a declinar lentamente, lentamente (Marco Antônio Brandão, depoimento, 2005).

Embora as Reformas fizessem referências ao Colégio afirmando que o ensino secundário, oficialmente reconhecido, seria nele ministrado, faziam, também, referência a outros estabelecimentos que, sob regime de inspeção oficial a cargo de comissão designada pelo Ministério da Educação e Saúde Pública (Ferreira, 2005, p.91-92), estariam encarregados do ensino, fazendo prevalecer a ênfase na centralização do sistema educacional, mas transferindo para o Estado essa tarefa.

Nos anos de 1930, o Manifesto da Escola Nova vem ratificar a idéia de que

cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação (...) Ao governo central, pelo Ministério da Educação, caberá vigiar sobre a obediência a esses princípios, fazendo executar as orientações e os rumos gerais da função educacional, estabelecidos na carta constitucional e em leis ordinárias (...). A unidade educativa, - essa obra imensa que a União terá de realizar sob pena de perecer como nacionalidade, se manifestará então como uma força viva, um espírito comum, um estado de ânimo nacional (O Manifesto dos Pioneiros da escola Nova, 1932).

O movimento escolanovista, ao defender a concepção de um currículo único, entendeu-o como tarefa do governo central o que representou para o Colégio Pedro II um esvaziamento ou redirecionamento de suas finalidades. Esse processo se acentua dez anos mais tarde quando, como parte da Reforma de Gustavo Capanema, começaram a ser promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino que priorizaram o ensino técnico-profissional²⁶ pondo em segundo plano o colégio imperial e seu ensino de Humanidades, transferindo-se à Escola Técnica Nacional, criada nesse momento, a tarefa de ser o novo padrão de ensino.

As *exigências duras* impostas ao governo central a que se refere Capanema, em discursos proferidos quando do Centenário do Colégio Pedro II, estavam relacionadas ao enfraquecimento da política agrária, à entrada do Brasil no mundo capitalista de produção e à ascensão de novos grupos sociais. O Colégio Pedro II, identificado com uma educação dirigida às elites, não atendia mais à exigência de formação de uma mão de obra

²⁶ Em 1942 é criada a Escola Técnica Nacional.

especializada capaz de alimentar o processo de industrialização que se iniciava no Brasil, não lhe cabendo mais desempenhar a missão de formulador da política educacional.

Argumento, então, que a partir desses acontecimentos – a centralização do sistema educacional nas mãos de órgãos ministeriais, do movimento escolanovista e do recente processo de industrialização – reforçou-se a idéia da necessidade de um currículo único que garantisse a transmissão pela escola de uma cultura nacional, mas se colocou em xeque a possibilidade desse currículo ser determinado por uma instituição que tinha seu passado ligado à educação dos grupos sociais hegemônicos até então.

Embora sobre essa época se afirme que o colégio *foi levado a assistir silente ao processo de reformulação educacional, sem participar ou poder contribuir com o lastro de sua experiência e a expressão cultural, científica e humanística de seu corpo docente* (Colégio Pedro II, 2002, p. 1), defendo que suas contribuições se fizeram presentes na formulação das novas orientações oficiais. Argumento que o Colégio Pedro II não *perdeu sua capacidade de influir na formulação e na análise crítica das transformações que vinham ocorrendo na educação, [nem] deixou de ousar e até mesmo de fazer experiências metodológicas novas e de criar estratégias pedagógicas reclamadas pela sociedade brasileira que ia aos poucos assumindo as características de uma sociedade industrial* (Colégio Pedro II, 2002, p. 1). O que estava em jogo era uma disputa de poderes em torno da questão de determinar a autoria do projeto vitorioso.

Vale lembrar que muitos de seus professores ocupavam cargos nos órgãos de inspeção federal de ensino e que seus catedráticos dominavam em várias disciplinas a produção dos livros didáticos, o que de certo conferiu ao colégio participação na proposta curricular do Estado.

Essa tensão permaneceu e, em 1950, o Colégio Pedro II recuperou sua função de elaborar programas mínimos de ensino, mas teve que considerar os objetivos de ensino expressos na reforma Capanema, promovendo “acertos” na sua tradição elitista de forma a considerar a nova realidade voltada para a educação de um público mais amplo (Ferreira, 2005).

Em 1961, a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional além de não ter feito nenhuma referência ao Colégio Pedro II forçou-o a adaptar-se às novas exigências do Conselho Federal de Educação que havia indicado *para todos os sistemas de ensino*

médio até cinco disciplinas obrigatórias e à exigência do Conselho Estadual de Educação que apresentou uma relação de disciplinas de caráter optativo a serem adotadas pelos estabelecimentos de ensino (Ferreira, 2005, p.96).

Os anos de 1960 foram novos momentos de crise para o Colégio que na tentativa de receber especial atenção do governo federal, procurou mostrar concordância com as exigências mínimas da educação, justificando que

as medidas governamentais, (frente) a expansão do processo de industrialização do Brasil havia nos colocado em contato com uma população até recentemente posta à margem da civilização, o que demanda novas exigências educacionais. Nessa mesma direção, defende que a legislação em vigor procurou estabelecer o equilíbrio entre a tendência científica e a clássica, através da maior diversificação possível e da satisfação das tendências naturais da nossa mocidade, relacionadas com os diferentes grupos sociais a que pertencem, com as necessidades regionais (Ferreira, 2005, p.98).

O projeto de educação do Colégio precisou ser modificado, entretanto internamente a concepção de um currículo único para todas as Unidades Escolares permaneceu e teve até o golpe militar de 1964, como

elemento norteador do currículo e, até certo ponto, autoritário continuou a ser o professor catedrático do Colégio Pedro II que impunha a sua diretriz e os outros professores a seguiam. (Geraldo Pinto Vieira, depoimento, maio de 2006).

Entretanto, a partir desse período as cátedras foram extintas e a Congregação, órgão máximo de deliberação da escola, começou a restringir suas atribuições *ao exame e orientação da vida didática primordialmente* (Regimento Interno da Congregação) e iniciou ações no sentido de obter autonomia administrativa, financeira e pedagógica através da transformação do colégio em autarquia ou fundação, ou transformá-lo em Faculdade de Educação destinada à formação de professores, deixando às Faculdades de Filosofia a atribuição de formação de pesquisadores.

Em 1967, a reivindicação foi atendida na forma de transformação do Colégio em uma autarquia, status que até hoje possui. Com relação à reivindicação de transformá-la em Faculdade de Educação não houve concordância do Estado, mas o colégio consegue

autorização para o estabelecimento da Faculdade de Humanidades Pedro II – FAHUPE – que passou a funcionar nas dependências da atual Unidade Escolar São Cristóvão III.

A partir dos anos de 1970, que mais adiante analiso, a luta que o Colégio Pedro II vinha travando no sentido de preservar a função de elaborar os currículos que serviriam de parâmetros para todo o território nacional, parece ter cessado, em definitivo. A partir dessa época, esperava-se que a instituição, mais que se submeter às determinações estabelecidas pelo governo federal, mostrasse concordância com suas disposições através de ações que conferissem legitimidade às políticas oficiais.

Internamente, entretanto, a concepção de um currículo único para todas as Unidades Escolares²⁷ em que está dividido o Colégio Pedro II continuou enfatizada e, ainda hoje, é uma das marcas de seu ideário.

Focalizei, nessa seção, como a concepção de um currículo único foi historicamente se fortalecendo no Colégio Pedro II. Na seção seguinte busco compreender como essa concepção, ao incorporar a pretensão de homogeneidade, incorporou outras: primeiro a de homogeneidade de padrões comuns e de saberes básicos universais, segundo a de que é desejável que esses padrões e saberes sejam ensinados a todos (Lopes, 2006, p. 134). Assim, busco entender como essas duas concepções entrelaçadas se constituíram, ao longo da história do Colégio Pedro, em marcas identitárias.

1.2 A TRANSMISSÃO DE SABERES BÁSICOS: APROXIMAÇÃO ENTRE OS CONTEXTOS DAS POLÍTICAS.

A criação do Colégio Pedro II, nos anos que se seguiram à criação do Estado monárquico brasileiro no século XIX, esteve relacionada à consecução do projeto civilizatório da nação brasileira e à formação de uma elite dirigente desse mesmo Estado. Naquele momento, coube ao Colégio definir os padrões e saberes básicos necessários e a sua escolha recaiu sobre aqueles que, diretamente, se conectavam a uma cultura de caráter humanista de perfil branco e de origem européia (Andrade, 1999, p.1).

²⁷ Atualmente o Colégio tem 12 Unidades Escolares localizadas 11, em bairros da Cidade do Rio de Janeiro – São Cristóvão, Humaitá, Centro, Tijuca, Engenho Novo, Realengo – e, na cidade de Niterói.

Uma série de discursos foi acionada no sentido de legitimar o modelo a ser seguido. As pesquisas realizadas (Massunaga, 1989; Andrade, 1999; Ferreira, 2005), que se valeram de extensa documentação, apontam que, com essa intenção, a criação do Colégio Imperial elegeu uma série de símbolos: a escolha da data da inauguração, o estilo arquitetônico adotado, a presença da família imperial, o privilegiamento dos estudos das Humanidades, o ingresso automático dos alunos nas universidades e o título de bacharel a eles conferido²⁸.

Os ideais e objetivos que o governo imperial esperava ver alcançados com a criação da escola padrão foram expressos por Bernardo Pereira de Vasconcelos na aula inaugural do primeiro ano letivo no Colégio Pedro II. Nessa ocasião, o fundador do colégio afirmava que:

"Nenhum cálculo de interesse pecuniário, nenhum motivo menos nobre, e menos patriótico, que o desejo de boa educação da mocidade, e do estabelecimento de proveitosos estudos, influiu na deliberação do Governo. Revela, pois, ser fiel a este princípio: manter e unicamente adotar os bons métodos; resistir a inovações que não tenham a sanção do tempo e o abono de felizes resultados; proscrever e fazer abortar todas as espertezas de especuladores astutos, que ilaqueam a credulidade dos pais de família com promessas de fáceis e rápidos progressos na educação de seus filhos; e repelir os charlatães que aspiram à celebridade, inculcando princípios e métodos que a razão desconhece, e muitas vezes assustada reprova. Que importa que a severidade de nossa disciplina, que a prudência, e a salutar lenteza com que procedermos nas reformas, afastem do Colégio muitos alunos? O tempo que é sempre o condutor da verdade, e o destruidor da impostura, fará conhecer o seu erro. O Governo só fita a mais perfeita educação da mocidade"(Bernardo Pereira de Vasconcelos, 1837).

Reafirmou-se assim, o comprometimento com a idéia de nação que no contexto histórico em que foi criado teve bases conservadora, escravocrata e de preponderância de uma elite agrária, teve como compromisso a *boa educação* alicerçada na razão, na verdade, na severa disciplina e nos bons métodos e, por fim, teve como destinatário, uma parcela diminuta da população. As idéias de que há um padrão e de que a escola tem por obrigação transmiti-los, apontadas no discurso de Bernardo de Vasconcelos, indicavam que há *um*

²⁸ A escolha do dia do aniversário natalício do jovem imperador para a fundação da instituição e o início das aulas coincidindo com o aniversário da Constituição (...). Um outro exemplo dessa importância se deu na escolha de Garndjean de Montigny para a primeira reforma do antigo seminário (Serra, 2005, p.84).

conjunto de saberes constituintes da possibilidade de atingir as finalidades pretendidas (Lopes, 2006, p. 134), que nesse caso, reafirmo, disseram respeito à formação de uma elite apta a conduzir o recém-criado Estado ao patamar de “nação civilizada” e isso significava adotar os padrões europeus de cultura.

Com a proclamação da República, em 1889, o colégio precisou adaptar-se às novas exigências da política educacional e, para além de uma série de alterações na forma como deveria chamar-se, interessaram-me as formas como essa política, definida como livre, laica e científica, foi sendo reinterpretada no âmbito da política da instituição que preconizava um currículo de caráter predominantemente humanista.

Nesse momento, a construção da identidade do Colégio Pedro II, gestada nas décadas anteriores *e organizada em torno do ensino das Humanidades e do compromisso com a unidade nacional* (Andrade, 1999), desempenhou papel fundamental no *enfrentamento coletivo da crise da república oligárquica* (Andrade, apud Ferreira, 2005, p.89). Mais do que isso, essa identidade e a permanência da hegemonia econômico-social de uma classe de grandes proprietários de terra fizeram aproximar as esferas de produção de política com relação ao entendimento que tinham das finalidades do processo de escolarização.

Os primeiros embates se intensificaram com o estabelecimento da República Nova, em 1930, na medida em que novas finalidades foram esperadas do processo de escolarização por parte dos órgãos centrais. O discurso de Getúlio Vargas, em 1937, por ocasião das solenidades de comemoração do centenário do Colégio Pedro II apontou que

seria ingênuo pretender, num país escassamente alfabetizado, produzir apenas sábios e pesquisadores, como da mesma forma acreditar que o saber extensivo seja bastante para assegurar a reforma dos costumes políticos, a propulsão econômica e o progresso moral²⁹.

Evidenciou-se nesse discurso que não mais interessaria que ao Colégio Pedro II coubesse a elaboração dos programas oficiais. Entretanto, mesmo com a perda do status de formulador de políticas, a idéia de uma cultura nacional continuou sendo a marca das políticas em uso no Colégio, na medida em que, dentre outras, não ocorreram alterações

²⁹ Colégio Pedro II. O discurso do Sr. Presidente Getúlio Vargas no Teatro Municipal. In: *Anuário Comemorativo do Primeiro centenário da Fundação do Colégio (1937-1938)*. Volume X. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944 (p.37).

significativas na predominância das disciplinas humanísticas dentro da grade curricular. Além do mais, a preocupação do governo em relação à *necessidade de uma educação completa da infância e da juventude* (Ferreira, 2005), incluída nessa totalidade os novos segmentos sociais, de certo não levaram em conta a diversidade cultural com que a escola teve que contar. O acesso desses novos segmentos sociais não descartou que o processo de escolarização, mesmo para o Estado, tenha considerado a heterogeneidade econômica, social e cultural de seus novos estudantes (Macedo, 2004, p.120). A transmissão de uma cultura de forte marca ocidental e europocêntrica aparecem de forma evidente nos programas das disciplinas escolares do Colégio, e a elas retorno no capítulo 3, analisando o caso da disciplina escolar História.

Embora se considere, por um lado, que por um curto período nos anos de 1950 o Colégio Pedro II tenha sido chamado novamente a elaborar programas mínimos de ensino e, por outro, que esses tiveram que incorporar os objetivos do ensino secundário determinado pelas políticas oficiais, a idéia de saberes básicos e universais aproximou os dois contextos.

A forma como, nos anos de 1960, foram designados os estudantes provenientes de novos grupos que tiveram acesso à escola – *uma população até recentemente posta à margem da civilização*³⁰ – indicava que novas exigências educacionais se impunham ao Colégio. Entretanto, louvando as políticas educacionais do Estado expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e responsabilizadas por essa ampliação no acesso à escola, ratificou-se a necessidade da *unidade nacional, do culto das nossas tradições e as exigências mínimas da educação moderna*³¹. O processo de escolarização precisava voltar-se para *a estratificação dos costumes e da sedimentação cultural, garantias da consecução de certa estabilidade no processo de evolução do país*³².

A idéia de uma cultura homogênea e única, da escola como espaço de transmissão dessa cultura e dos aspectos político-econômicos como determinantes do estabelecimento

³⁰ Colégio Pedro II. Aula inaugural [proferida pelo vice-diretor Carlos Potsch, no Salão Nobre da Congregação, que abriu o ano letivo de 1962]. In: *Anuário* do Colégio Pedro II. Volume XVII (1962). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1962, p.25.

³¹ Colégio Pedro II. Aula inaugural [proferida pelo vice-diretor Carlos Potsch, no Salão Nobre da Congregação, que abriu o ano letivo de 1962]. In: *Anuário* do Colégio Pedro II. Volume XVII (1962). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1962, p.24.

³² Colégio Pedro II. Aula inaugural [proferida pelo vice-diretor Carlos Potsch, no Salão Nobre da Congregação, que abriu o ano letivo de 1962]. In: *Anuário* do Colégio Pedro II. Volume XVII (1962). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1962, p.24 e 25.

das finalidades da educação apresentavam-se de forma naturalizada, desconsiderando o currículo como artefato cultural que se vai construindo por processos de recontextualização por hibridismo que se dão em meio a embates dos que defendem concepções educacionais diversas. Entretanto, com relação à concepção de saberes básicos e universais, as pesquisas do campo curricular apontam que os embates travados nas diferentes instâncias de formulação de políticas estavam adiados. Argumento com Macedo (2004) que

os [possíveis] questionamentos postos pela diversidade cultural à escola e ao currículo foram respondidos simplesmente pela alusão a uma cultura "ocidental"³³ comum, que, se não se referia à cultura de origem dos alunos e professores, era indiscutivelmente aquela a ser dominada ao final da escolarização. Em versões ligeiramente modificadas, essa cultura "ocidental" assumia coloridos de cultura nacional ou de cultura da classe dominante. De qualquer forma, tanto a nação como as classes eram pensadas no panorama da cultura "ocidental" comum, seguindo padrões europeus (Macedo, 2004, p. 120).

1.3 AS ARTICULAÇÕES COM O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E ACADÊMICO: GARANTIA DE STATUS, RECURSOS E TERRITÓRIO

Busco nessa seção compreender como a seleção dos saberes únicos e universais expressos no currículo único a ser seguido por outras instituições de ensino, durante a vigência do padronato, ou depois de seu término, nas diferentes Unidades Escolares em que estava dividido o Colégio Pedro II, foi sendo feita de forma conectada a um conhecimento mais abstrato. De forma mais aprofundada analiso, no capítulo 3, como isso aconteceu no caso da constituição da disciplina História. Por ora, adianto como argumentação que embora essa disciplina tivesse sido introduzida no currículo em função de objetivos utilitários e pedagógicos, na medida em que era por excelência a disciplina capaz de contribuir para a formação de uma identidade nacional mesmo metamorfoseada ao longo da História esteve conectada a esse conhecimento mais abstrato (Goodson, 1995, p.120).

³³ Macedo utiliza o termo ocidental entre aspas para *lembrar de que muitas culturas que vivem no que se convencionou como Ocidente não se encontram representadas no termo* (Macedo, 2004, p.120).

A primeira pista dessa vinculação foi encontrada na própria designação atribuída a seus alunos quando da conclusão de seus estudos, cada um deles recebia o título de bacharel em Ciências e Letras, considerado um traço de distinção do Colégio Imperial. Antes mesmo de concluir o curso secundário podiam, por mérito, ter acesso automático às universidades.

A segunda pista que recolho nas pesquisas que tiveram como objeto o Colégio Pedro II se refere à forma como eram selecionados seus professores.

O brilho dos concursos para as cátedras, enquanto púlpitos de demonstração de maestria e perfeição na exposição de temas literários, artísticos, históricos e científicos (Andrade, 1999, p.62).

Para além do brilho da defesa de teses, que entre outros, era um dos critérios para a seleção dos professores que iriam ser admitidos como professores catedráticos, sua avaliação dependia de *uma rigorosa apreciação do mérito científico, da capacidade didática e dos predicados morais do candidato* (Ferreira, 2005, p. 107).

No Colégio Pedro II, a atuação dos professores catedráticos nas definições curriculares foi bastante relevante. Foram eles os encarregados de examinar alunos e professores para serem admitidos, de elaborar os programas e compêndios, de zelar pela regência da cadeira para a qual foram nomeados, gozando do privilégio de escolher os alunos que mostrassem mais habilidades (ibid., p. 104-105).

Suas atribuições ultrapassaram os limites pedagógicos da instituição, na medida que eles representavam uma parcela significativa dos membros da Congregação, assumindo atribuições de caráter *administrativo e político, criando e extinguindo cadeira, elaborando o regimento interno e elegendo representantes em órgãos educacionais do governo* (ibid., p. 108).

No contexto externo ao Colégio Pedro II, os catedráticos eram membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e professores universitários. A atuação dos catedráticos, portanto, estava relacionada à elaboração das propostas curriculares do Colégio. Estas apresentavam um determinado padrão que Goodson, (1997), em diálogo com Connell, *chama de currículo acadêmico competitivo, resultado de uma luta contínua no âmbito das disciplinas escolares* (p.97),

que acabam por se constituir em mecanismos de estabilidade dos currículos das disciplinas escolares (Goodson, 1997).

Nos anos finais da década de 1940, as tensões entre as políticas do Estado e a micropolítica da escola haviam se mostrado favoráveis à primeira e o Colégio Pedro II na luta por status e recursos, reclamou para si autonomia, apoiando-se no tratamento que os órgãos federais dispensavam às universidades. A tentativa de ter o mesmo status conferido às instituições de nível superior alicerçava-se no saber e prestígio dos catedráticos, considerados equivalentes aos dos professores universitários. A defesa desse argumento expressou-se na concepção de que aqueles

não têm a veleidade de querer ditar programas no Brasil inteiro, mas têm o direito de pleitear legalmente que não fiquem reduzidos a simples repetidores de assuntos já discriminados por outrem qual faz o prático de farmácia quando se limita a aviar a receita que lhe chega às mãos.

Os professores catedráticos deste Colégio, já demonstraram em provas públicas - as mesmas exigidas nas escolas superiores - que são técnicos da matéria que ministram e é deveras vexatória a situação em que muitas vezes se encontram obrigados a seguirem programas quilométricos quantos outros defeitos mais graves não possuem.

Essa autonomia didática é uma condição essencial para que o Colégio Pedro II possa conservar a sua dignidade e manter o secular prestígio que conquistou. Pouco importa que os outros sigam ou não os nossos programas, porque o que nos interessa é a faculdade de serem ministrados os ensinamentos na ordem e da maneira que julgarmos mais adequados como fazem os professores das Escolas Superiores (Nóbrega, 1949).

O prestígio da instituição como escola padrão, reclamado por um de seus catedráticos que à época ocupava o cargo de Diretor-Geral, ainda conseguiu se manter, e, em 1950, os programas do Colégio Pedro II pretendiam ser o balizamento dos programas das escolas no Brasil.

Após a extinção das cátedras, com a ditadura militar, os catedráticos que ocupavam cargos importantes na esfera do colégio, em outros órgãos oficiais e nas universidades, ainda reclamaram para o Colégio Pedro II sua *transformação em autarquia ou fundação para obter autonomia administrativa, financeira e pedagógica ou a transformação do colégio em Faculdade de Educação, destinada à formação de professores* (Ferreira, 2005).

Anteriormente, afirmei que essas demandas do Colégio foram atendidas em parte. Em 1967, o Colégio Pedro II se transformou em autarquia, status que possui até hoje, mas apesar de não ter se transformado em Faculdade de Educação, conseguiu autorização para a criação da Faculdade de Humanidades Pedro II – FAHUPE. Grande parte dos professores, dentre eles os catedráticos, tornaram-se professores universitários, compondo os postos do novo estabelecimento de ensino superior.

2. A MICROPOLÍTICA INSTITUCIONAL NOS ANOS DE 1970

Nos anos de 1970, ao ser editada a Lei 5692/71, o Colégio Pedro II passou a oferecer apenas o ensino de 2º Grau em função da determinação de progressiva passagem do ensino de 1º grau para a esfera municipal. Essa mesma lei ratificou como prerrogativa do Conselho Federal de Educação a definição das disciplinas escolares que comporiam o núcleo comum do currículo das escolas e como atribuição dos Conselhos Estaduais de Educação a apresentação de um elenco de disciplinas dentre as quais cada instituição de ensino deveria fixar sua grade curricular³⁴.

A luta que o Colégio Pedro II vinha travando no sentido de preservar a função de elaborar os currículos que serviriam de parâmetros para todo o território nacional, parece ter cessado, em definitivo, após a edição da Lei 5692/71. A partir dessa época, esperava-se que a instituição, mais do que se submeter às determinações estabelecidas pelo governo federal, mostrasse concordância com suas disposições através de ações que conferissem legitimidade às políticas oficiais.

A análise do Plano Global de Implantação Progressiva das Habilitações Básicas no Colégio Pedro II, editado em 1976 pelo Departamento de Ensino Médio do Ministério da Educação e Cultura, aponta como as autoridades centrais esperavam que o Colégio implementasse as prescrições das propostas curriculares do Estado.

Esse documento, que apresentava um projeto elaborado por uma equipe de professores do colégio, foi aprovado pela Congregação e tinha como objetivos *integrar o*

³⁴ No capítulo 3 retorno à questão das disciplinas escolares

ensino de 2º grau, ministrado pelo Colégio Pedro II, nas disposições do Parecer 76/75³⁵ e oferecer aos diferentes sistemas de ensino um modelo de estratégia para a implantação das Habilitações Básicas, em instituições que já operam, em caráter precário (Colégio Pedro II, 1977, p.29). Reafirmou-se a finalidade da manutenção do Colégio Pedro II na esfera federal de ensino desde que, *como uma espécie de desafio*, transformasse o contexto da prática no espaço em que as políticas oficiais devam ser, obrigatoriamente, implementadas. Evidenciou-se, assim, a idéia do Colégio Pedro II como campo de experimentação pedagógica para o Ministério de Educação e Cultura e a garantia, para o Colégio, de obtenção de recursos³⁶ desde que se verificasse, pelo menos enquanto intenção, a implantação plena da Lei.

O documento foi encaminhado ao titular da Pasta da Educação e Cultura, Senador Ney Braga, pelo então Diretor-Geral Vandick L. da Nóbrega, e nele se afirmava que o Colégio Pedro II

dá, mais uma vez, prova de que não deseja ser embalado nas glórias do passado, porque nenhum constrangimento tem de acompanhar a normal evolução dos tempos e de escolher o que de bom possa contribuir para a formação integral da personalidade de seus jovens alunos. (...) A formação humanística continua sendo o mais elevado traço característico do Colégio Pedro II, porque a concebemos como complemento para que os jovens melhor se adaptem ao mundo em que vivemos (CP II, 1977).

Embora tenha sido realizado o “dever de casa”, o cronograma de execução do projeto previa um período de seis anos para que fosse implementado em definitivo³⁷, fato que acabou não se concretizando. Vários fatores foram apontados como impeditivos e, dentre eles, a falta de recursos do Colégio era o que recebia maior destaque.

Ao terminar a década de 1970, impedido pela Lei 5692/71 de fazer concursos para ingresso de alunos no 1º Grau, uma vez que esse nível de ensino passou a constituir-se em um bloco único de escolaridade, o Colégio Pedro II enfrentou uma grave crise.

³⁵ Esse parecer determinava que os então chamados cursos de 2º grau deveriam oferecer, na mesma escola e com algum nível de integração, formação geral (sob a denominação de núcleo comum do currículo) e formação técnica (sob a denominação de disciplinas específicas).

³⁶ Esses recursos são obtidos através da celebração de convênios. Nesse caso específico com o PREMEN, *para equipar uma das Unidades do Colégio, prover recursos para material específico e para treinamento de pessoal necessário à implantação das habilitações básicas* (p.28).

³⁷ Somente no ano de 1983 se complementaria a implantação.

Não tinha mais a 5ª série, nem a 6ª e nem a 7ª. Só tinha, na Unidade Humaitá e na Tijuca, uns poucos alunos na 8ª série e, perto de quinhentos e oitenta professores fora de sala de aula e muitos dando aulas na FAHUPE (Wilson Choeri, depoimento, 2006).

Em 1979, colocaram-se como metas a definição de uma estrutura administrativa e pedagógica que garantisse a elaboração de programas únicos para cada uma das disciplinas que compunham o currículo da escola e o aumento do número de matrículas. Foi com esse intuito que se traçou um Plano Diretor inspirado no modelo de organização das universidades americanas que consistia na delegação de atribuições de ordem financeira e de representação ao Diretor Geral do colégio, bem como a aprovação ou o veto das decisões emanadas da recém-criada Secretaria de Ensino com função executivo-pedagógica. Desse Plano constava uma série de ações no sentido de trazer para o Colégio mais alunos através da assinatura de convênios com a Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro. A medida fez com que reaparecessem as turmas de 5ª série, aumentando o quantitativo de alunos, mas foi considerada por muitos professores como negativa na medida que trazia para o colégio *alunos mais fracos* (Wilson Choeri, depoimento, 2006) do que aqueles que passavam por um exame de admissão. Embora se justificasse que a escola precisava *ser o elevador social* para as camadas sociais menos privilegiadas, após dois anos os convênios foram abandonados e o ingresso no colégio passou a ser feito através de

uma prova de seleção para os alunos que queiram dar continuidade de estudos no Colégio Pedro II, tendo como pré-requisito a conclusão das quatro primeiras séries (Wilson Choeri, depoimento, 2006).

No final da década de 1970, o Colégio Pedro II empreendeu algumas ações no sentido de *ajustar a tradição centenária, densa de cultura e humanismo, aos tempos novos e ao mundo em processo de mudança* (PGE, 1981).

O regime militar e o milagre econômico apresentavam sinais de esgotamento e as políticas educacionais apontavam para o entendimento de que a educação devesse contribuir de forma decisiva para o aumento da produção ou, como foi reinterpretada no Colégio Pedro II, *para que se possa vir em futuro próximo, dar início ao processo de rutura da dependência em ciência e tecnologia que mantemos em relação a outros pólos de desenvolvimento* (CPII 1º Encontro Pedagógico, 1979). Apresentava-se, assim, o redirecionamento que as propostas curriculares a serem apresentadas deveriam considerar:

a *tradição densa de cultura e de humanismo* precisava estar voltada para levar o país à superação da dependência tecnológica em que se encontrava.

Nesse contexto, foi pensada a reforma que o Colégio Pedro II empreendeu, ao longo da década seguinte, adotando medidas que considerou indispensáveis à sua implementação. Sacristán (1996) argumenta que as reformas são recorrentes quando, entre outros, se *busca a transformação dos procedimentos de gestão interna ou quando se buscam mudanças na organização escolar ou nos mecanismos de controle, mas, sobretudo servem para fazer crer que existe uma estratégia política para melhorar a oferta educacional* (1996 p. 51). No caso do Colégio, os quatro motivos estiveram presentes: as matrículas desceram a níveis bem baixos, os planejamentos nas diferentes Unidades não se apresentavam homogêneos e isso em uma instituição que valorizava a existência de um currículo único exigia que medidas de alteração na estrutura pedagógico-administrativa, além de controle mais eficaz fossem adotados.

Outra medida adotada no quadro de ações de reorganização do Colégio foi a realização do 1º Encontro Pedagógico.

3. COLÉGIO PEDRO II NO CICLO DE POLÍTICAS DOS ANOS FINAIS DO SÉCULO XX

3.1 1º ENCONTRO PEDAGÓGICO OU O NOVO VELHO PEDRO II

Ball (1989) defende que as reformas precisam fazer crer que o que está sendo proposto é *algo bom* (p.46) e esse parece ter sido o pensamento de seu articulador.

Eu sabia, porque eu sempre fui professor, das críticas que nós fazemos aos programas de ensino. Nós sabemos fazer muito bem a diagnose dos problemas. O problema é a terapêutica a ser aplicada aí é que nós amarramos o problema. Não falta quem faça a diagnose do problema. E a terapêutica? A terapêutica é que é outra seqüência. Então, eu sabia tudo que poderia ser discutido no Encontro Pedagógico, as críticas que iam surgir - eu sou professor de sala de aula, eu sabia - mas, era preciso criar um slogan porque nós precisamos de slogan, é importantíssimo isso. Então eu criei o Novo

Velho Colégio Pedro II. Novo no sentido de fazer a inserção do que a ciência e a pedagogia colocaram a serviço da educação. Velho, dialeticamente, para não perder suas raízes históricas do humanismo e de fazer com que o aluno do colégio, ao mesmo tempo em que tenha um relevo da ciência e do que se passa no mundo atual, não se distancie das raízes histórico-culturais do país, do mundo em que ele vive (Wilson Choeri, depoimento, 2006).

A escolha do slogan, por certo, representava uma comprovação de que a reforma nos moldes em que se apresentava era desejável: manter a tradição do Colégio e promover adaptações no sentido de colocar essa tradição a serviço das novas exigências da ciência e da técnica, e o uso da palavra terapêutica no depoimento é indicativo do que nos aponta Ball (1989).

Buscou-se no 1º Encontro Pedagógico minimizar as divergências representadas em torno dos grupos liderados pelos professores catedráticos, que desde a década de 1970 começaram a perder prestígio pedagógico em função da extinção das cátedras. Embora tenham passado a dominar a esfera política e administrativa do Colégio, gozando de regalias com relação ao número reduzido de aulas que ministravam, entraram em embate com os Departamentos Pedagógicos, organizados em torno de cada uma das disciplinas escolares (Ferreira, p. 109). O objetivo do Encontro era *colher as sugestões dos professores, [distribuídos por Departamentos] para que ao longo de 1980 fossem implementadas as recomendações e proposições resultantes do Encontro e, finalmente apresentar no ano seguinte o Plano Geral de Ensino (PGE, 1981)*, o que fortalecia a estrutura pedagógica representada pelos Departamentos, embora muitos desses Departamentos fossem chefiados por ex-catedráticos. Dessa forma, no bojo das reformas que se queria implantar, *processos de conflito micropolíticos acabaram por vir à tona* (Ball, 1989, p.46).

Apesar da extinção das cátedras durante o período da ditadura militar, que na memória dos articuladores do Encontro haviam desempenhado o papel de *concha acústica onde ressoavam os grandes problemas da ciência, da técnica e do humanismo clássico*, (PGE, 1981, p. 2) os professores catedráticos ainda mantinham certa articulação com grupos dentro da escola. Esses, constituídos por professores ligados, sobretudo à administração anterior e membros do quadro docente da FAHUPE, provavelmente

representariam resistência às orientações pretendidas pela nova administração do Colégio. Tornou-se necessário pensar na formação de uma *nova elite intelectual* (PGE, 1981) que, substituindo o prestígio das cátedras, fosse capaz de engendrar as reformas de forma a atender

à necessidade da inserção de todas as escolas no processo produtivo que está em mudança a caminho de um Estado Industrial que exige uma educação voltada para a realidade brasileira e consentânea com o novo estágio de desenvolvimento em que nos encontramos (1º Encontro Pedagógico do Corpo Docente do Colégio Pedro II, Considerações Preliminares, 1979).

Assim, o 1º Encontro Pedagógico realizado no período de 30 de julho a 4 de agosto de 1979, garantindo a participação do corpo docente, teve como objetivos dentro da política educacional estabelecida pelo MEC: a) *elaborar, manter e avaliar inovações metodológicas que permitam ao MEC utilizá-las em benefício de outras áreas brasileiras;* b) *constituir-se em um laboratório de experiências curriculares, pedagógicas e didáticas que forneçam ao MEC subsídios para a formulação de suas estratégias e políticas educacionais;* e c) *elaborar programas disciplinares densos de conteúdos que permitam aos jovens terem o entendimento do progresso da ciência, da técnica, da cultura e das relações sociais* (PGE, 1981, p. 4).

Argumento que se configuraram, nos objetivos estabelecidos, duas questões: a primeira diz respeito à ratificação do papel que o Colégio vinha tendo no quadro das políticas educacionais do Estado, que o viam como o espaço de operacionalização dessas políticas. A edição do Plano Geral de Implementação das Habilitações Básicas no Colégio Pedro II (CP II, 1977), analisada anteriormente nesse trabalho, representou, na esfera de produção de texto, a tentativa de concretização dessa intenção.

No que pese considerar que essa finalidade atribuída à escola tenha se mostrado ineficiente na medida em que a leitura das políticas, no que Ball chama de contexto da prática, está sujeita a deslizamentos, é preciso considerar, também, o fato da política oficial apresentar seus primeiros sinais de crise nas dificuldades que teve para implementar o ensino profissionalizante, expresso na Lei 5692/71, o que se constituiu em elemento facilitador das reformas que o Colégio desejava empreender.

Antecipo, entretanto, que essa perspectiva imposta pelo MEC – transformar o Colégio Pedro II no espaço-tempo de implementação das propostas formuladas pelo Estado – intensifica-se a partir desse momento e será retomada nos finais dos anos de 1990, quando da Reforma Curricular expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Trato dessa questão mais adiante.

A segunda questão teve como foco a concepção de um currículo único³⁸, traço de permanência na história do Colégio Pedro II, na medida em que um dos objetivos do Encontro era a elaboração dos programas de cada uma das disciplinas que compunham o currículo da escola a serem seguidos em todas as Unidades Escolares.

A crise por que passava o colégio foi atribuída

à descentralização, à perda da capacidade de comando e disciplina. Não há normas sistemáticas e regulares para a aferição dos conhecimentos; não há programas quer nacional, quer estadual ou mesmo municipal. Ninguém sabe o que ensina e aprende (...) Mesmo no Colégio Pedro II não há programas e quando tem os professores não são cobrados (Wilson Choeri, depoimento, 2006).

A estratégia política para melhorar a oferta educacional (Sacristan, 1996, p. 51), foi a elaboração do Plano Geral de Ensino – PGE –, que deveria se constituir na *bússola em busca da eficiência e da produtividade no processo educacional do Colégio e transformar-se em um Plano Integrado Interdisciplinar de Ensino (PGE, 1981)*, tarefa retomada nos anos de 1990.

Embora os programas tenham sido definidos pelos professores reunidos em seus respectivos departamentos pedagógicos, as finalidades da escola, da grade curricular, da estrutura administrativo-pedagógica e dos critérios de avaliação foram estabelecidas, a priori, pela Divisão de Educação e Ensino – DEE³⁹ com o aval da Direção-Geral do Colégio. A forma como foi planejado o 1º Encontro Pedagógico separou o âmbito do debate do âmbito da execução. Esse foi apresentado através de documento, distribuído a todos os professores, que, sem grandes diferenças, foi editado no 1º PGE (1981). A tarefa

³⁸ Na primeira seção desse capítulo analiso como essa concepção faz parte do ideário do Colégio Pedro II.

³⁹ À Divisão de Educação e Ensino coube a organização do 1º Encontro Pedagógico. Era um órgão estratégico para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Durante a década de 1980 foi transformada na Secretaria de Ensino.

dos professores foi a seleção de conteúdos, eixo organizador dos programas de cada uma das disciplinas e de estratégias de ensino, segundo um modelo que também já vinha pronto.

É claro que quando foi elaborado o programa eu só fiz um programa modelo. Foi o programa de Física como eu queria que fizesse o programa, quanto à forma: conteúdos, as unidades didáticas, estratégias, o tempo que cada unidade deveria gastar. Eu fiz um *de araque*, me permita usar a expressão. Então, o grupo de História, o grupo de Geografia, o grupo de Matemática, cada um fez o seu com uma introdução. Não foi imposto de cima pra baixo e a bibliografia indicada, o livro texto - no passado só podia ter livro texto de catedrático. Se você professor não catedrático editasse um livro, não podia nem botar que era do Pedro II, era proibido pelos catedráticos porque ia concorrer com o livro deles. Alguns catedráticos, não eram todos, mas havia a norma da Congregação que não permitia. Então, eu dei total liberdade: eu só amarrei nas Provas Únicas porque eu dizia o seguinte: o conteúdo programático tem que ser dado cabe ao departamento montar a prova (Wilson Choeri, depoimento, 2006).

A flexibilidade e o controle se fizeram presentes: flexibilidade para a escolha dos conteúdos a serem ensinados e controle na determinação de um sistema único de avaliação, representado na instituição das Provas Únicas.

A realização do Encontro Pedagógico se constituiu de um plano piloto, a ser

implantado com as condições reais do Colégio naquele momento, mas faziam parte de um Plano Diretor com metas a serem atingidas a longo prazo, que, visualizado geometricamente seria uma circunferência de círculo e o Plano Piloto seria um polígono regular que crescendo o número de lados, se confundiria com a circunferência de círculo (Wilson Choeri, depoimento, 2006).

Nesse planejamento pensou-se a escola como uma organização na qual fosse possível adequá-la, mais ou menos sem problemas, a um esquema conceitual derivado de outros tipos de organização, desconsiderando, como nos aponta Hoyle, o *lado obscuro da vida organizativa das escolas* (Hoyle, *apud* Ball, 1989), ou como o depoimento de uma professora de História do Colégio.

O mais importante pra mim é o tipo de pessoa com quem eu vou trabalhar, porque o que me possibilita pensar um planejamento é saber como aquilo vai ser acolhido, aceito ou proposto pelas outras pessoas. Porque dependendo de quem fosse o meu coordenador e

meus colegas ao longo desses doze anos de Pedro II eu trabalhava de maneira completamente diferente e os documentos eram os mesmos. Então, o que importava, a grande diferença era com quem você trabalha e não a partir do que você trabalha. E nesse "com quem" entra muito o papel do coordenador, um pouco com quem você divide a série, um pouco a Direção do Colégio porque algumas direções são mais incisivas. Essa programação também tinha que ser repensada e, aí sim, um pouco a questão do tipo de profissional que eu idealizava ser. A questão dos conteúdos, dos textos curriculares, dos eventos elas eram apenas indícios, indicativos das balizas. Eu sabia que tinha aquele campo, mas aquilo ali era um campo muito vasto porque conceitos é um campo vasto, você pode abordar de diferentes maneiras. Conteúdo nem se fala, na verdade conteúdo é recorte temporal, é de tanto a tanto. Então, a construção desse planejamento, efetivamente, ela se dava nas relações interpessoais e políticas (Virgínia Buarque, depoimento, 2006).

Nesse sentido, devemos entender o quanto a diversidade de metas povoa o universo escolar e como a tomada de decisões é, nas escolas, substituída por uma atividade política intensa. É essa atividade que impede o estabelecimento de consenso em torno das metas que são diferentes nos diferentes grupos disciplinares e nas subdivisões administrativas do Colégio. Ou, de outra forma as metas dos professores de História estão conectadas às suas experiências particulares, à sua formação profissional, às suas preferências políticas, aos seus interesses e são, portanto, diferentes das de outros professores de outras disciplinas. Do mesmo jeito que professores de um único departamento, que atuavam em Unidades distintas, sujeitos, portanto, a outras relações interorganizativas, apresentam diferenças substanciais nos espaços mais locais em que se subdivide o colégio.

O Plano Diretor constituiu-se em tentativa de minimizar essa *conexão vaga*⁴⁰, característica das organizações escolares pelo estabelecimento de autoridade que fosse capaz de levar o *polígono de lados*, não tão regular, a se adequar à forma representada, na imagem construída por seu articulador, da *circunferência de círculo* (Wilson Choeri, depoimento, 2006).

⁴⁰ Weick (1976) *apud* Ball (1989, p. 29).

Assim, uma estrutura administrativa fortemente centralizada, passou a ter como atribuições *elaborar o currículo pleno de acordo com a doutrina do Parecer 853/71*⁴¹, *propiciar a interdisciplinaridade dos programas aprovados pelos departamentos especializados e elaborar a sistemática e adaptação da verificação da aprendizagem a ser aplicada nas unidades escolares* (PGE, 1981). Embora a tarefa de elaborar os programas estivesse a cargo dos diferentes Departamentos, a homologação dependia do DEE, cabendo ao Departamento regular o trabalho pedagógico em cada uma das disciplinas. Com relação a esta atribuição dos departamentos recém criados, a leitura de suas Atas revelaram que suas ações estavam, basicamente, restritas ao controle da execução dos programas pelos coordenadores pedagógicos que participavam sistematicamente de encontros com o Chefe do Departamento, e deveriam justificar o não cumprimento deles bem como da avaliação dos instrumentos usados (Livro de Atas das Reuniões dos Chefes de Departamento e Coordenadores Pedagógicos de História, CP II, 1985-1990).

A Comissão Diretora do Encontro, constituída pelo Diretor-Geral do Colégio, pelos diretores das Seções⁴² e pelo Diretor da Divisão de Educação e Ensino, sob a presidência do primeiro, teve como tarefa, além de distribuir aos relatores e coordenadores *um regimento que disciplinou as atividades* (Documento Elaborado pela DEE, 1979) realizadas, produzir o material impresso a ser distribuído nas sessões setoriais que se reuniram durante três dias sendo, para cada uma das sessões, estabelecida uma pauta⁴³.

Embora apresentado a título de sugestão, o documento, que serviu de orientação às discussões, afirmava ter sido a Comissão Diretora *conduzida a definir os objetivos sobre os quais deve convergir a ação da escola do amanhã num país que busca vencer a dependência técnica e científica* (Documento Elaborado pela DEE, 1979). As finalidades que se tentaram impor à escola naquele momento caracterizaram-na como o espaço *facilitador na aquisição rápida de conhecimentos científicos os mais recentes e o local ideal para fornecer a todos os meios de aperfeiçoamento e adaptação* (ibid).

⁴¹ Parecer nº 853/71 do Conselho Federal de Educação. Definia as atividades como forma de organização que utiliza as necessidades, os problemas e os interesses dos alunos.

⁴² Seções eram as atuais Unidades Escolares.

⁴³ Palestras de âmbito geral para todos os participantes; palestras especializadas destinadas aos grupos setoriais e trabalho das comissões setoriais dentro dos temas propostos.

Os professores receberam o texto de Jerome S. Bruner⁴⁴ que devia servir de orientação aos debates. No texto distribuído, o autor defendia a concepção de que as escolas deveriam dar conta do desenvolvimento tecnológico esperado pelos países. Assim, era preciso que elas determinassem o que precisava ser ensinado, como e quando, com vistas, no caso do Colégio Pedro II, a *dar início ao processo de rutura da dependência em ciência e tecnologia que mantemos em relação a outros pólos de desenvolvimento* (CPII 1º Encontro Pedagógico, 1979).

Os professores deveriam assumir, a partir de então, o papel que havia sido reservado às cátedras, sobretudo no que diz respeito à seleção do que seria ensinado e em que momento/série. Com relação ao *como ensinar*, os professores apontavam a criação do Serviço de Orientação Pedagógica – SOP – *a quem caberia ajudar aos professores na seleção de métodos, técnicas e processos visando a maior eficiência do ensino e a adoção de atitudes mais adequadas aos objetivos da educação* (Relatório do 1º Encontro Pedagógico, 1979).

Com essas orientações o currículo a ser estabelecido para a escola deveria ser aquele capaz de *atender ao momento brasileiro e ativar a formação integrada do educando, em uma sociedade em desenvolvimento* (PGE, 1981, p.13). Nessa perspectiva, foram estabelecidas as finalidades do Colégio Pedro II que, analisadas, apontavam semelhanças com as que, a título de sugestão, haviam sido relacionadas nos documentos que nortearam as discussões do 1º Encontro Pedagógico. Assim, estabeleceram-se como finalidades da escola

Propiciar uma educação de 1º e 2º graus, de caráter geral, correspondentes às exigências modernas do progresso social e científico; assegurar preparação dentro da politecnicidade dos conhecimentos, permitindo-lhe a compreensão das direções principais do progresso técnico; permitir além de "adquirir conhecimentos" ou "aprender a aprender", alcançar o fim último do processo educacional moderno "aprender a vir a ser", forma de inserção do jovem, através da escola, num mundo em mudanças; preparar a relação com os outros e criar futuros cidadãos dimensionados e modulados em matrizes brasileiras, capazes de raciocínio lógico e portadores de visão panorâmica da realidade e dos objetivos nacionais (PGE, 1981, p.5).

⁴⁴ Bruner, Jerome S. *The process of education*. Harvard University Press, s/d

As finalidades do Colégio Pedro II pretendiam afinar-se com o disposto na Lei 5692/71 que atribuía como objetivo ao ensino de 1º e 2º graus *proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania* (Lei 5695/71, Art. 1º). Entretanto, privilegiou-se a formação de caráter geral entendendo-a como necessária *às exigências modernas do progresso social e científico* e ao atendimento de suas origens humanistas, e configurou-se a concepção de cidadania a serviço dos objetivos nacionais.

A expressão o *Novo Velho Colégio Pedro II*, slogan do colégio naquele momento, caracterizou os processos de recontextualização que se fizeram. A tradição do currículo humanista e a idéia de transmissão de uma cultura nacional precisavam considerar que aos saberes básicos e universais precisavam ser adicionados aqueles que a revolução tecnológica disponibilizava.

Novo no sentido de fazer a inserção do que a ciência e a pedagogia colocaram a serviço da educação. Velho, dialeticamente, para não perder suas raízes históricas do humanismo e de fazer com que o aluno do colégio ao mesmo tempo em que tenha um relevo da ciência e do que se passa no mundo atual não se distancie das raízes histórico-culturais do país, do mundo em que ele vive. Novo para metabolizar aquilo que a ciência colocou a serviço da educação, a ciência no âmbito geral; e velho para não perder as suas raízes humanísticas, das línguas, do latim se preciso fosse (Wilson Choeri, depoimento, 2006).

A grade curricular estabelecida, sem que essa questão estivesse como ponto a ser discutido no 1º Encontro, destinou dos 32 tempos de aula da parte de Educação Geral, 21 para as disciplinas de Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa, Educação Artística, Línguas Estrangeiras, Educação Física e Educação Musical, História, Geografia, OSPB e Educação Moral e Cívica) e apenas 10 ou 11 tempos semanais, dependendo da série, para a área de Matemática e Ciências. Às disciplinas de formação especial, tratadas como conteúdos curriculares específicos ou Educação para o Trabalho, foram destinados apenas 4 tempos semanais. A análise dessa distribuição dos tempos destinada às diferentes disciplinas escolares revela que as marcas do currículo humanista continuaram a predominar.

Os critérios de avaliação estabelecidos pela Diretriz de Ensino nº 2/81 e a estrutura pedagógico-administrativa, que tinha como atribuições *promover a integração pedagógica administrativa e docente dentro do espírito da política educacional determinada pela direção do colégio* (PGE, 1981, p.9), pretenderam se constituir em dispositivos de controle do programa estabelecido nos guias curriculares. A estrutura pedagógico-administrativa teve como *peça estratégica para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas e culturais a Divisão de Educação e Ensino, órgão de planejamento, orientação e controle das unidades educativas que se inserem na área geoeducacional do Colégio Pedro II* (PGE, 1981, p. 9). Com relação aos critérios de avaliação estabelecidos, embora as questões curriculares relacionadas à avaliação não se constituam em objeto desse trabalho, considero importante reforçar o papel de controle que a instituição das Provas Únicas exerceram.

Dessa forma flexibilizaram-se os conteúdos, uma vez que coube aos departamentos a seleção deles, mas, ao mesmo tempo, controlou-se a avaliação ao instituírem-se as Provas Únicas.

Dois outros acontecimentos nos anos de 1980 merecem destaque. O primeiro deveu-se ao crescimento das matrículas no colégio, em função dos convênios com a Secretaria Municipal de Educação, e o retorno dos concursos de seleção para acesso às séries finais do 1º grau. Para dar conta do crescimento do número de alunos, foram realizados dois concursos para professores: um em 1981 e outro em 1984. A chegada desses novos professores representou uma tensão com os professores mais tradicionais, há alguns anos na escola.

Nós tivemos alguns problemas com a equipe: questão de pessoas que tinham uma concepção de história muito tradicional, muita dificuldade de fazer as provas únicas, ainda um resquício muito tradicional no ensino da História, no Plano Geral de Ensino, obrigatoriedade de provas únicas com questões muito fechadas, enfim uma série de questões desse tipo (Heloisa F. Menandro, depoimento, 2006).

Muitos dos recém-chegados vinham das redes municipais e estaduais de educação, que, a partir da experiência do Laboratório de Currículos⁴⁵, estavam promovendo alterações curriculares a partir de concepções piagetianas. No caso da disciplina escolar História,

⁴⁵ Proposta Curricular da Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro, coordenada pela profª Circe Vidal Brasil baseada nas teorias de Piaget e Chomski. A análise da influência dessa proposta curricular no Colégio Pedro II merece maior investigação.

analisada no capítulo 3, trouxeram para a escola outras concepções historiográficas com que tomaram contato nos cursos de graduação que acabavam de concluir. As reinterpretações que fizeram nos programas estabelecidos e a autonomia que gozavam em relação à escolha dos métodos a serem utilizados, trouxeram para o Colégio Pedro II as metodologias propostas pelas teorias piagetianas, dando novos sentidos aos programas definidos nos PGEs.

O segundo acontecimento foi a criação das Unidades I, em 1984, destinadas ao ensino das primeiras séries do 1º grau. Como não havia um planejamento específico para essas séries, a equipe de professoras recém concursadas, de experiências as mais variadas, ficou encarregada de elaborar o currículo. O Plano Geral de Ensino foi construído, inicialmente, amalgamando-se as diferentes experiências que os professores traziam. Entretanto, dois anos depois, a Equipe do Laboratório de Currículos⁴⁶, através de contratos de prestação de serviços, foi trazida ao colégio para elaborar os planos de cada um dos componentes curriculares, bem como promover cursos de capacitação aos professores.

Sobre essas experiências, um segmento de professores do Ensino Fundamental a considerou extremamente positiva nas ressignificações que efetuaram.

Na experiência do Laboratório estou com a Tomoko Iyda Paganelli, Aracy do Rego Antunes, Ilmar Rohlof de Mattos. Eu tive momentos extremamente felizes, e eu digo, assim, muito originais na minha vida profissional. A primeira experiência desse tipo foi no Laboratório de Currículos que foi uma experiência muito inovadora em termos de aprendizagem, de contato com uma outra dimensão nessa carreira de magistério que é a questão da metodologia, do processo de ensino-aprendizagem, das grandes teorias do conhecimento. A diretora do Laboratório de Currículos que era a Circe Vital Brasil - ela foi até professora de História do Pedro II, eu nem sabia disso, mas ela me disse - era psicóloga da PUC e ela reuniu uma série de pessoas, em equipes, para fazer uma proposta metodológica baseada nas teorias de Piaget, de Chomski para a alfabetização. Acho que esse trabalho do Laboratório foi semente para muitos outros que vieram depois, no município, no estado e em escolas particulares e no Pedro II, também (Heloísa F. Menandro, depoimento, 2006).

⁴⁶ Tomoko Yida Paganelli, Diva Noronha, Heloísa Villas-Boas, Zuleika Abreu.

Ao terminar os anos de 1980, *o Pedro II cresceu e com a criação do Pedrinho*⁴⁷, *teve um aspecto positivo: escolheu uma ação didática piagetiana que estava na moda e todos os professores que eram contratados passaram a ter curso sobre Piaget* (Entrevista Choeri, 2006). Além disso, com a chegada dos alunos oriundos das Unidades I para cursarem às séries finais do 1º grau, e mais a chegada de novos professores para as Unidades II as tensões tornaram-se mais explícitas e as possibilidades de reinterpretação dos programas se acentuaram.

Os anos seguintes vão se constituir então na consolidação das reformas da década anterior.

3.2 O 2º ENCONTRO PEDAGÓGICO OU O FUTURO VELHO PEDRO II

Ao terminar a década de 1980, o Colégio Pedro II realizou o 2º Encontro Pedagógico que teve como objetivo *avaliar o que foi feito* [nos anos de 1980] *e elaborar novo Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado para a última década do século XX* (PGE, 1990/91/92, p. 21-22) adotando, para isso, o *slogan*: O Futuro Velho Pedro II.

A exemplo do Encontro anterior, a Secretaria de Ensino do Colégio Pedro II produziu e distribuiu aos professores um documento que apresentava as questões a serem discutidas por eles, nas reuniões por departamento, e uma proposta bastante detalhada para orientar as políticas curriculares da escola.

Nesse texto apresentava-se um diagnóstico sobre a situação do Colégio Pedro II, destacando as grandes realizações e querendo fazer crer que efetivamente as reformas tinham sido algo muito bom para ele. No registro dessas realizações há a intenção de se prestar conta aos órgãos oficiais das ações implementadas pelo colégio, como forma de *fazer jus* à sua inserção nas Disposições Finais da Constituição promulgada em 1988 e sua manutenção na esfera federal de ensino. No diagnóstico caracterizava-se a situação de crise

⁴⁷ Designação que comumente se atribui às Unidades que trabalham com o ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental.

do Colégio no período anterior aos anos de 1980 como o período de *eclipse total* (p.21) para apresentar a idéia de que:

por mais longa e mais escura que seja a noite, há sempre o clarinar de uma nova aurora. Ela surgiu em 1979, as trevas foram espancadas e uma plêiade de educadores experimentados conseguiu vencer obstáculos, incompreensões e levar o Colégio a retomar sua trajetória ascensional (PGE, 1991/1992/1993 p.21).

Os dados apresentados pretendiam ratificar a imagem de *escola de excelência* e estavam relacionados ao aumento de matrículas – mais que triplicadas⁴⁸ –, à expansão da sua área física com a criação de quatro novas Unidades Escolares e a ampliação da abrangência de seus níveis de ensino. Outros não se apresentaram e, sequer havia referência às variáveis comumente apresentadas nos diagnósticos escolares, isto é, índices de evasão escolar, de reprovação, de alunos jubilados ou aqueles que se referem à titulação de professores, por exemplo.

A elaboração de um novo plano curricular, em função do que se considerou de positivo nos anos de 1980, pareceu indicar que as mudanças estariam restritas ao aperfeiçoamento das

concepções já geradas no 1º Encontro, mas o básico mesmo é o 1º Encontro que produziu de importante a organização desse conhecimento que seria ministrado no CP II e foi sucesso para mais de vinte anos (...) Nortearam até praticamente os dias de hoje quando pouco foi alterado - no Projeto Político Pedagógico - em relação aos conteúdos programáticos. É claro que vem sempre atualizando mais o miolo principal está aí até hoje sem modificação (Marco Antônio Brandão, entrevista, 2005).

Entretanto, o detalhamento de seu conteúdo, a forma e o excessivo caráter prescritivo desse documento apontavam que deveria haver outros motivos que justificassem sua escrita. Essa prescrição chegou ao limite de se pretender determinar que

- (a) a carga horária destinada a uma determinada disciplina será distribuída: 50% horas-atividade em aula teórica; 25% horas-atividade de pesquisa nos seus vários aspectos e biblioteca; 25% em seminário e atividades práticas;

⁴⁸ Passaram de 4000 alunos para 15 mil.

- (b) o estabelecimento semestral de uma semana para atividades de visitas, excursões, exposições, palestras, reuniões de intercâmbio de alunos, confraternizações (PGE, 1991/1992/1993, p. 32-33).

Busquei estabelecer uma possível relação entre o excesso de prescrição do texto e a questão de fracasso escolar, entretanto as variáveis que freqüentemente apontam o fracasso escolar – evasão, repetência, entre outros – indicavam que o Colégio Pedro II, em relação a elas, distanciava-se para menos das médias nacionais das escolas particulares, essas menores que as das outras escolas públicas brasileiras⁴⁹. Percorri esse caminho de investigação, procurando conectar fracasso escolar com necessidade de reformas curriculares porque o primeiro tem sido, de forma recorrente, um dos motivos que leva à formulação de propostas curriculares. No caso do Pedro II, essa relação não se evidenciava.

A preocupação que pudesse justificar o estabelecimento de uma nova política curricular da instituição, naquele momento tinha como pista o próprio título que buscou sintetizar o objetivo principal do Encontro – O Futuro Velho Pedro II – e dizia respeito à adaptação do ensino, alicerçada no modelo das humanidades, às mudanças que se verificavam no mundo.

Na parte introdutória, apresentava-se a concepção de educação a partir do que estava estabelecido na Constituição de 1988, recém-promulgada, entretanto, de um total de dez premissas, apenas uma delas era nova e estava alicerçada na concepção da *educação como um direito natural e inalienável do ser humano* (PGE, 1990/91/92, p.17). Em relação a essa premissa, primeira a ser enunciada, a sua inclusão se deveu, provavelmente, a uma busca de consenso. Tratava-se de uma concepção sobre educação a respeito da qual ninguém se colocaria contrário.

As demais, já enunciadas na década anterior, continham pequenas alterações em seu texto que, entre outras, diziam respeito, primeiro, a idéia de progresso, não apenas o nacional, mas de todas as sociedades, *do final do século XX, configurado como o crematório das ideologias*, dependente da *utilização dos resultados das investigações e das inovações técnicas e de serem utilizadas com efetividade, eficácia e de forma ampla e autônoma* (premissa IV). A segunda questão a se considerar, referia-se ao *reconhecimento*

⁴⁹ 1ª Conferência Brasileira de Alfabetização e Cidadania, realizada de 18 a 20 de abril de 1989. Brasília: MEC/SENEB. Os dados eram de 1987.

da sociedade brasileira inserida e em interação com as demais sociedades do mundo moderno (premissa VIII). Por fim, destaco a inclusão no rol das tendências da sociedade de quatro aspectos: a *aceleração dos processos de mudanças na organização social, nas relações de produção capitalista e socialista;*, a *inquestionabilidade da concepção de que são a eficácia, a produtividade e a modernidade que dão os parâmetros do que é moralmente válido;* e a *substituição do processo de produção* (premissa X).

A análise das premissas apresentadas aponta a predileção pela erudição em seu estilo, traço característico dos textos que a escola ao longo do tempo produziu, e, sobretudo, à necessidade de se projetar um ensino que pudesse dar conta das mudanças que se processavam no mundo. Naturalizava-se o discurso de neutralidade decorrente do *crematório de ideologias* que precisava, por exigências do mundo moderno, fazer crer que a técnica, a eficácia e a produtividade são os valores que a educação deva perseguir em função das exigências que o processo de globalização impunha de forma inexorável a todas as sociedades contemporâneas.

Eram, portanto, para essas mudanças – muitas já em curso – que o Colégio Pedro II deveria se preparar e, para tal, era levado a refletir sobre algumas questões. Esperava-se dele o papel de *liderar* o equacionamento das soluções dos problemas que atingiam a educação de 1º e 2º graus como a lembrar as finalidades da escola à época do padronato, mas se desconsiderava o quanto a solução dos problemas que atingem a educação, embora passem pela escola, têm suas causas nos modelos de política econômica e social adotados fora dela.

A formação esperada para os alunos deveria ser aquela que *evitasse que eles ao ingressarem na força de trabalho, não viessem a ser mais um integrante do proletariado internacional* (PGE 90/91/92, p.22), reafirmando dessa forma que se à escola não cabia mais a formação de elites, como na época do Colégio Imperial, precisava continuar sendo uma escola que, devido a seu ensino de excelência, estivesse voltada para a formação de uma mão de obra qualificada ou em outras palavras,

[o Colégio Pedro II] não é elitista no sentido de escolher através do potencial econômico, mas ele tem que ser um elevador social. E como ele pode ser um elevador social? Dando condições do menino poder competir com os outros meninos em igualdade de condições (Wilson Choeri, depoimento, 2006).

O acesso ao Colégio estava aberto para todos – ou para aqueles que lograssem aprovação em seus concursos de ingresso –, mas manteve a idéia de que a formação dos alunos continuava a ter como compromisso torná-los a “cabeça” de que nos fala Goodson (1997), em diálogo com Shapin e Barnes (1976), *estimulando as massas a aspirar acima de suas possibilidades e dar-lhes os recursos necessários*, funcionando como elevador social.

Com relação aos recursos necessários, na apresentação do PGE que resultou do 2º Encontro Pedagógico editado em 1990, o então Diretor-Geral do Colégio Pedro II, professor José Antonio Chediak, apresentou uma análise dos problemas do sistema educacional brasileiro. Dentre eles apontou as dificuldades financeiras em que viviam alunos e professores, a qualificação precária desses últimos e a *ausência de ambiente propício ao estudo e de material escolar adequado* (p.2). Apontou, ainda, que o Estado mostrava-se incapaz de acolher toda a população escolarizável, utilizava poucos recursos na educação e apresentava taxas elevadas de repetência e evasão. Apresentou, com exemplos de outros países, algumas soluções utilizadas através de financiamento com a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico – OCDE e um planejamento da ação educativa para um período de 15 anos. Apontou, também, a experiência de planejamento educacional no Brasil, dos anos 60, inspirada no The Mediterranean Regional Project: Spain-Turkey and Greece, que considerou positiva, mas que acabou não se concretizando *por questões de política*. Sugeriu, então, que as soluções para os problemas educacionais precisavam considerar, primeiro, que *educação é uma mercadoria como outra qualquer, e mercadoria cara*, segundo *que não será resolvido à base apenas da iniciativa estatal* e, por fim, que depende de planejamento que atenda à *preocupação, hoje universal, de dar mais com menores gastos* (p.10).

As ambivalências encontradas no texto se evidenciam se comparamos as premissas do Plano Diretor para o período 1990-2000, que afirmava ser *a educação um direito inalienável do ser humano* (PGE, 1991/1992/1993, p. 17) como a expressa nas palavras do então diretor-geral do Colégio Pedro II, ao considerar *que a educação é uma mercadoria como outra qualquer, e mercadoria cara*. Ao trazer as experiências de outros países viu como possibilidade o que alguns anos depois estaria acontecendo com as políticas educacionais no Brasil que se tornaram dependentes dos financiamentos de organismos internacionais.

Voltando ao documento orientador das discussões de setembro de 1989, no que se referia, especificamente, às disciplinas escolares, as respostas às questões formuladas dependeriam dos professores reunidos em seus respectivos departamentos. Entretanto, para cada uma delas, classificadas por áreas, foram colocados limites para as escolhas e estes diziam respeito aos desafios face aos avanços da ciência, da tecnologia e das exigências do mercado de trabalho. Assim, a Matemática, a Física e a Química deveriam ser pensadas para as *nações industrializadas, para os avanços da Informática, da Cibernética, da Física do estado sólido e da Crioscopia*⁵⁰. *Os conhecimentos da Biologia e das Ciências Naturais deveriam estar preocupados com o recrudescimento de epidemias antigas e novas formas agressivas de doenças bem como a consciência ecológica dos jovens* (PGE, 1990/91/92, p. 22). As disciplinas que compunham a área de comunicação deveriam estar preocupadas com o desenvolvimento a largos passos da cultura audiovisual (ibid.). A análise que faço dessas orientações me possibilitam afirmar que a seleção dos conteúdos que deveriam ser definidos pelos professores precisava considerar essa adequabilidade às novas exigências do mundo e considerá-la como fundamental no sentido de contribuir para o fim da *dependência tecnológica a que o país estava submetido* (PGE, 1981), inter-relacionando currículo e prioridades econômicas.

Com relação às outras disciplinas escolares não havia nenhuma recomendação específica, mas era preciso que os professores de todas elas definissem *qual o papel da escola na preservação da cultura nacional e na sua dinâmica renovadora* (p. 22). Persistia uma característica comum aos currículos, desde que esses foram pensados para a escola de massas: a construção de um estado nacional para o qual a criação de uma identidade cultural era peça crucial. Afirmando que a definição da *identidade cultural* pretendida não foi alvo de discussões, nem constam dos registros das atas das reuniões setoriais do departamento de História, por exemplo. Defendo que a *preservação da cultura nacional*, como se queria, envolve uma discussão complexa na medida em que:

conceitos como nação, família, sociedade civil, esferas pública e privada estão sendo redimensionados e têm alterado significativamente as possibilidades de ações dos sujeitos. Obviamente, isso não significa, como salienta Glough⁵¹ (2001), o

⁵⁰ Estudo do congelamento das soluções

⁵¹ CLOUGH, P. (2001). "On the relationship of the criticism of ethnographic writing and the cultural studies os science". *Cultural Studies: critical methodologies*, nº 192), pp.240-270 (portal de periódicos Capes)

desaparecimento da nação ou da família ou a indistinção entre pública e privada ou, ainda, a diluição da sociedade civil no aparato econômico global. Há, apenas, numerosas reterritorializações em curso, tanto nos países ocidentais centrais como nas periferias. Do ponto de vista dos espaços periféricos, essas reterritorializações explicitam processos de trocas culturais desde há muito realizados (Macedo, 2004, p. 120).

Argumento, então, que a cultura a ser preservada era a das classes mais privilegiadas, de cor branca e a do gênero masculino, única entendida como possibilidade de fazer da escola o *elevador social*, ou, como quer Goodson (1997), em diálogo com Shapin e Barnes (1976), a idéia de que através de um conhecimento *corretamente distribuído* se pudesse apagar as marcas de um currículo que se estruturava a partir de *modos de pensamento abstratos, refinados e complexos e corpos de “conhecimento” mais extensivos* (Goodson, 1997, p. 99).

Com relação aos ideais e objetivos do colégio são, em sua maioria, transcritos do PGE de 1981, analisados na seção anterior, mas apresentava-se, como novidade, orientações didáticas detalhadas de como os professores deveriam alcançá-los (ver p. 68 desse trabalho).

Aos professores, coube a tarefa de relacionar os conteúdos, mas esperou-se que esses não se constituíssem em *rol de disciplinas seqüenciadas e compartimentadas* (PGE, 1990/91/92, p.30), e nesse sentido, esse foi o tema do espaço do debate. O espaço de decisão coube às esferas centrais de decisão do colégio que estabeleceu a grade curricular, as finalidades da escola, os critérios de avaliação e uma estrutura pedagógico-administrativa bastante centralizadora.

Argumento, entretanto, que essas questões, discutidas ou não na realização desse Encontro⁵², ao circularem no Colégio geraram embates que de certo tencionaram sua efetivação, abrindo possibilidades de novas respostas. O conflito maior talvez se tenha dado em função dos critérios de avaliação que comprometiam a flexibilidade dos programas de cada uma das disciplinas.

⁵² Participei com o grupo de professores do meu Departamento dessas discussões e não nos recordamos de ter refletido sobre essas questões. Entretanto acredito que isso não seja revelador de que essas questões não perpassavam nosso fazer pedagógico. Elas circulam nos espaços que cotidianamente freqüentamos. Nas entrevistas que realizei para este trabalho não são feitas referências a elas, nas Atas das Reuniões do Departamento de História elas não aparecem citadas.

Se você olhar bem ela [a diretriz que estabelece os critérios de avaliação] é de uma elasticidade para o professor naquelas três [avaliações] livres, ela só é draconiana no cumprimento das metas. Era a garantia que eu tinha que esse plano estava sendo cumprido. Veja bem, depois começou a haver uma crítica a essa Diretriz de Ensino e eu fiz um plebiscito. Setenta e seis por cento foram favoráveis a não mudar essa Diretriz, então ela foi mantida porque a comunidade quis continuar. Eu estava pronto a modificar (Wilson Choeri, depoimento, 2006).

Por outro lado, revelam que muitas das discussões apontaram concepções que nortearam o estabelecimento de novas políticas. Assim, globalização (PGE, 1990/1991/1992, p. 17, premissa X), tecnologias (PGE, 1990/1991/1992, p. 17, premissas IV e V), educação para o trabalho (PGE, 1990/1991/1992, p. 17, premissa X), contextualização (PGE, 1990/1991/1992, p. 17, premissa VI), entre outros, estavam postas no documento no final dos anos de 1980 e estarão presentes nas reformas do Estado nos finais dos anos de 1990.

Com relação aos ideais educativos do colégio, eram enumerados os mesmos cinco dos anos de 1980 e as alterações diziam respeito à inclusão, ao lado dos conhecimentos ligados ao progresso técnico, do *compromisso da escola com os conhecimentos densos no campo das ciências sociais, humanas e comportamentais* (PGE, 1990/91/92, p. 23). A concepção da escola como o espaço que *possibilita ao jovem assumir os papéis e status quo que a sociedade lhe destina com espírito de altruísmo, cooperação, solidariedade, interdependência e visão ampla* são permanências entre um e outro momento da política institucional.

Uma das ações a ser posta em prática e decorrente das políticas dos anos de 1990 que, acredito, tenha sido pensada para dar conta do *rol seqüenciado das disciplinas*, era o Plano Integrado tentando substituir os programas disciplinares pelos interdisciplinares. Em 1996, quando de nova reformulação dos PGEs, a Secretaria de Ensino resolveu confiar à professora Heloisa Fesch Menandro⁵³ o trabalho em torno da interdisciplinaridade que mais tarde será incorporado à Reforma do Ensino Médio.

⁵³ Professora aposentada do Departamento de História da Unidade Escolar Centro, (1983-2000), coordenadora da Comissão de Interdisciplinaridade do Colégio Pedro II (1996 - 1999), consultora e coordenadora da Assessoria de Projetos Especiais – APE/CPII (2001-2003)

Esse trabalho durou aproximadamente três anos e envolveu todos os departamentos, sendo avaliado como

(...) muito interessante. Eu achei que deixou alguma semente, pois quando eu entrei para a Secretaria de Ensino não via ninguém falar em interdisciplinaridade, nos últimos anos já era uma coisa comum, vamos dizer assim. Os professores apresentaram trabalhos muito bons, claro que não foi a escola inteira, mas eu achei que houve, eu senti alguma coisa grassar. Não foi uma idéia que ficou rejeitada, eu não achei isso, embora a prática da maioria dos professores não tivesse absorvido, eu achei que a idéia não foi rejeitada. Se eu tiver que calcular, chutando assim, uns dez por cento de professores ou quinze por cento de professores começaram a fazer alguma coisa nesse sentido, nas aulas (Entrevista, Heloísa Fesch Menandro, 2006).

A concepção de interdisciplinaridade não significou o abandono das marcas disciplinares do currículo na medida em que cada Departamento Pedagógico, através de um sistema de representação, enviava a relação de conteúdos ou conceitos que estavam explicitados no guia curricular do Colégio. A idéia principal dessa Comissão foi fazer um enxugamento de conteúdos, redistribuindo-os pelas disciplinas. A interdisciplinaridade que se queria ver na prática foi a que reafirma a importância da disciplina ou, nas palavras de Menandro, *aquela que exige um aprofundamento disciplinar* (Heloísa Menandro, depoimento, 2006).

Dos objetivos específicos para cada um dos segmentos de ensino, detive-me na análise daqueles estabelecidos para as séries finais do ensino fundamental que se apresentaram bastante ampliados. Foram listados quinze e considero importante algumas reflexões sobre eles. Destaco o que se refere à *continuidade e a integração do trabalho iniciado no 1º segmento do ensino fundamental, em nova dimensão* (PGE, 1990/91/92, p. 26). Entendo que foi a forma de se encontrar solução para os problemas que esses alunos vinham apresentando quando comparados aos alunos que ingressavam na escola através de concurso, muitos já tendo cursado à 5ª série⁵⁴. Outros diziam respeito ao estímulo à pesquisa, ao potencial de liderança, ao desenvolvimento do espírito crítico, ao gosto da atividade física anunciando a preocupação com a questão das competências.

⁵⁴ Considero importante a investigação do impacto causado no Colégio com o ingresso automático dos alunos que, na década de 80, cursaram as séries iniciais do 1º grau nas Unidades II. Até hoje as comparações são feitas e, grosso modo, os alunos do concurso são considerados ‘melhores’ que os que são provenientes das Unidades I.

A análise das diretrizes que foram estabelecidas revela algumas questões. A primeira delas diz respeito à ratificação da prioridade da formação geral como requisito indispensável à formação profissional dos alunos, essa entendida como o espaço-tempo da aplicação dos conhecimentos e das técnicas transmitidas pelo colégio. Precisava-se ressignificar a aquisição de conhecimentos, não mais em termos do eruditismo e do academicismo que haviam caracterizado as finalidades do Colégio Pedro II, mas a serviço da inserção no campo profissional.

Durante muitos anos, no Colégio Pedro II, a formação profissional não se constituiu em marca de seus currículos, nem mesmo quando a legislação educacional indicava essa formação como finalidade do processo de escolarização. O aprofundamento, a partir dos anos de 1980, da relação conhecimento-tecnologia apontou um deslocamento do caráter erudito e academicista, marca identitária dos currículos do colégio, incorporando a ele, via tecnologia, a valorização do trabalho. Deslocou-se, dessa forma, o conhecimento como sinal de erudição ou como valor de uso para a concepção de conhecimento como valor de troca (Ball, 1989).

Foi a partir dessa nova perspectiva que se colocou a seguinte indagação: como fazer com que o colégio, face à *aceleração prodigiosa do progresso tecnológico, da ciência a serviço do processo produtivo, dê conta desses conhecimentos, da politecnicidade e da profissionalização?* (PGE, 1990/91/92).

Considero importante, antes de prosseguir na argumentação, ou talvez para reforçá-la, afirmar que essa era uma preocupação que circulava entre professores, alunos e pais e que tencionava as relações na escola. Os professores se viam às voltas com os programas excessivamente conteudistas e acumulavam discussões no sentido de reestruturá-los. Elaboravam, entre outras, experiências pedagógicas no sentido de “enxugá-los” e de, com aproximações com outras disciplinas escolares, promoverem acertos que redistribuíssem conteúdos semelhantes abordados por disciplinas diferentes. Os alunos apresentavam dificuldades em relação ao trabalho com o excesso de conteúdos, traduzidas nas notas baixas que lhes eram atribuídas, e os pais, pelo desempenho dos filhos, reclamavam alterações na forma como se davam as aulas no colégio.

Voltando a questão levantada, parece que, a exemplo de tantas outras, pretendia-se que funcionasse, não como roteiro de discussão, mas como justificativa para *o elenco de*

medidas e critérios que se impôs (PGE, 1990/91/92, p.30). Assim, para as adaptações necessárias aos avanços da ciência e das técnicas, considerou-se a necessidade de uma *síntese das experiências cristalizadas* (ibid., p. 29) fazendo interagir *realidade do vivencial* (ibid., p. 30) e os avanços dos conhecimentos gerados fora da escola. Para isso, entendia-se como necessário, um *professor simultaneamente orientador e animador* e um aluno que *exposto a uma pedagogia dinâmica, fosse levado a trabalhar e a realizar as tarefas determinadas* (ibid., p.30). Eram essas as justificativas para

a aplicação dos princípios expostos, capazes de levar toda a massa de alunos a uma intensa atividade não só na investigação dos conteúdos programáticos teóricos, mas também em trabalhos práticos nas áreas de treinamento, de aquisição de atitudes, definidos em função de atender à ação individual ou coletiva (ibid., p. 30).

Argumento que as diretrizes não estavam na mesa de negociações, a partir da recorrência com que palavras e frases puderam ser recolhidas de seu texto. Algumas delas merecem destaque: *os ideais do Colégio implicam ou constituem-se objetivos do CP II* (ibid., p.23), *o Ensino Médio deverá* (ibid., p.28), *impõe-se um elenco de medidas* (ibid., p.30), *o currículo deverá* (ibid. p.30), *adotar-se-ão as seguintes técnicas* (ibid. p.34), e outras tantas. Até o uso da palavra flexibilidade, como atributo do currículo, faz-se acompanhar de estabelecimento de *critérios para a distribuição da carga horária destinada a uma determinada disciplina: 50% horas-atividade em aula teórica, 25% horas-atividades em pesquisa nos seus vários aspectos e biblioteca,, 25% em seminários e atividades práticas* (ibid., p.33).

Embora reconhecendo que as políticas curriculares, mesmo as pensadas no espaço das escolas, estão sujeitas a deslizamentos, não se pode naturalizar a idéia de que qualquer leitura é possível na medida em que esses deslizamentos ocorrem dentro de limites definidos pelas orientações oficiais. Esses limites advêm primeiro do fato de trazerem a chancela do órgão a que compete, na escola, o estabelecimento delas. Seria ingenuidade supor que uma política desse tipo, formulada por um órgão da administração central do Colégio, com tudo que está implicado nesse poder: sanções, rituais, autoridade, recompensas, concessão ou negação de recursos, não tivesse a intenção de se tornar, na prática, compulsório. Outra questão limitadora das possíveis ressignificações que pudessem ser feitas está referida à estrutura pedagógica-administrativa do Colégio Pedro II, que, entre

outras, estabelece atribuições de caráter consultivo a instâncias que, embora fisicamente colegiadas, não têm o poder de deliberar sobre a política a ser implementada.

3.3 O VELHO PEDRO II CHEGA AO SÉCULO XXI

No momento da edição da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o Colégio Pedro II preparava-se para a edição de mais um guia curricular. As Comissões de Currículo instituídas na maioria dos Departamentos Pedagógicos discutiam as reformulações a serem feitas para comporem esse novo Plano Geral de Ensino. A Comissão de Interdisciplinaridade lançou o projeto Rumo à Interdisciplinaridade por *ter visto uma feliz confluência das idéias da reforma nacional com as do projeto do próprio Colégio iniciado desde 1995, antecedendo, portanto, aquela e recebendo a chancela oficial* (Relatório de Atividades da Assessoria para Projetos Especiais, 1999, p. 25). Os encontros dos Chefes de Departamento possibilitaram as discussões com vistas às alterações dos programas previstos para 1996. A organização em torno dos conceitos fundamentais de cada uma das disciplinas era a tarefa a que se haviam lançado cada um dos Departamentos Pedagógicos⁵⁵, a partir da experiência do Departamento de História.

Em 1999, os trabalhos da Comissão começam a perder intensidade e os espaços das reuniões da Comissão passaram a ser ocupados com a análise dos textos da política do Estado para o Ensino Médio, trazidos ao Colégio por Chefes de Departamento e pela própria Coordenadora da Comissão, prof^a Heloísa Menandro, que vinham participando, em Brasília, das discussões preliminares com vistas à edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Esse movimento interno da escola foi interrompido quando

a instituição resolveu encampar determinados projetos ou teve que encampar ou promover certos projetos pra construir uma imagem de si mesma junto ao MEC de uma determinada maneira, ou seja, como uma instituição que estava construindo projetos experimentais. Enfim, quando o Pedro II passou pra SEMTEC, que o Engenho Novo e

⁵⁵ No capítulo 3 analiso essa nova formatação do Plano Geral de Ensino editado em 1996.

a Unidade Centro desenvolveram no 1º ano do ensino médio determinados projetos (Entrevista, Virgínia Buarque, 2006).

Assim, nos anos de 1990, não mais se esperava apenas que o Colégio Pedro II, por intenção própria, elaborasse uma proposta de implementação das políticas do MEC, como havia acontecido em 1972. Seus enviados dirigiam-se à escola com um projeto formulado para ser implementado experimentalmente.

O MEC estabeleceu que duas Unidades do Pedro II promoveriam de uma forma experimental, isso em 2000, um projeto de ensino - em 2000, 2001. Foram dois anos, em que o 1º ano do ensino médio atuaria a partir de uma temática comum a todas as disciplinas, então seria um trabalho interdisciplinar. Foi um inferno por dois motivos: não funcionou e o meu olhar para esse projeto, foi um olhar de auto desqualificação, de mim e do projeto em função da maneira como ele foi recebido pelos professores, nem tanto pelos alunos. Inclusive o título do projeto que nós podíamos escolher: Brasil 500 anos ou Nosso Ambiente. Então, não foi absolutamente uma construção da Unidade. Os títulos vinham determinados do MEC, pela SEMTEC. Veio um representante do MEC, que inclusive era um ex-professor aqui do Colégio, o professor Avelino⁵⁶, que foi chamado pra conversar com a gente (Virgínia Buarque, depoimento, 2006).

A política do Ministério da Educação, naquele momento, divulgada como parâmetros, *veio em forma de projeto a ser aplicado: não há escolhas, nem em termos de ponderação, afirmava o enviado do MEC, ao apresentar aos professores o novo projeto* (Virgínia Buarque, depoimento, 2006). Sem dúvida, a experiência do prof. Avelino no Colégio, como professor e representante do Departamento de História na Comissão de Currículos, e ainda como coordenador pedagógico em uma das Unidades Escolares se fizeram presentes na proposta que trazia, agora com a chancela do MEC.

Sobre esse projeto acrescenta o atual Diretor-Geral:

Eu autorizei duas Unidades do Colégio Pedro II a iniciarem dentro de uma nova ótica proposta pelo MEC: foi a Unidade Engenho Novo e a Unidade Centro. Eu não quis fazer a experimentação no universo escolar do colégio logo de saída porque não se faz experiência no Universo, se faz na amostra. Então, iniciou-se um trabalho. O que nós encontramos, inicialmente, por parte dos professores foi uma falta

⁵⁶ Avelino Romero Simões, ex-professor do Departamento de História, Coordenador da Unidade Escolar Tijuca II, cedido à SEMTEC.

de motivação e de acreditar porque essa nova atitude era pra trabalhar dentro de contexto novo (Wilson Choeri, depoimento, 2006).

Essa nova postura dos órgãos centrais fez surgir na escola novas tensões⁵⁷ que apresentaram as seguintes características. Reuniu, de um lado, aqueles que diante de

um momento de luta política muito grande - greve, governo Fernando Henrique -, [acabaram por considerar] a proposta educacional do MEC de uma forma extremamente conservadora para o colégio e [aqueles que a defendiam] como um grupo de pelegos que estava fazendo o que o governo queria e, completamente acríticos, estavam sendo instrumentos dessa Reforma (Virgínia Buarque, depoimento, 2006).

Os “pelegos” – para usar a expressão da professora Virgínia ao referir-se ao grupo que “aplaudia” às propostas do MEC –, por sua vez, realinhavam-se em torno de leituras da proposta oficial. Uma fração desse grupo de professores identificou na proposta semelhanças com o trabalho que já vinha desenvolvendo e, mais que isso, identificou no projeto trazido pelo MEC, a continuidade dessas ações. Esta parece ter sido a opinião da equipe de professores da Unidade Engenho Novo, uma das escolhidas como amostra para as experiências do MEC, que *pensava uma escola diferente e viu nela a possibilidade de construção de um colégio diferente* (Virgínia Buarque, depoimento, 2006). A outra fração, na Unidade Escolar São Cristóvão II, portanto fora do alcance do projeto do MEC (Luiza Helena Lamego Felipe e Ana de Oliveira, depoimento, 2006), a partir do contato com os Parâmetros Curriculares Nacionais para as séries finais do ensino fundamental, buscou neles a legitimação para o trabalho que estava desenvolvendo⁵⁸. No caso do Ensino Fundamental, na medida em que as discussões giravam em torno das propostas oficiais para o Ensino Médio, não havia nenhuma orientação expressa de que eles deveriam servir de norte na elaboração dos planos curriculares da escola. Entretanto, mesmo que não discutidos, os textos das “novas” políticas chegavam via livros didáticos, que através do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/MEC –, passaram a ser distribuídos regularmente na instituição. Não estou afirmando com isso que o movimento tenha se dado apenas no sentido dos livros para as escolas na medida em que precisamos considerar que

⁵⁷ Essas questões foram trazidas das entrevistas e, portanto estão referidas ao departamento de História.

⁵⁸ Trato desse tema no capítulo 3.

os livros didáticos também se apropriam de concepções em uso nas escolas e que os professores também, ao usá-los, não lhe atribuem sentidos fixos (Lopes, 2005).

Os atores sociais no Colégio Pedro II dividiram-se com relação às novas orientações da política oficial: (a) abandonando projetos em andamento;

Houve esse projeto do MEC e eu desacreditei dos projetos. Eu desacreditei demais. Só voltei a pensar que fosse possível trabalhar a partir de temas geradores, a partir da vivência do aluno, a partir de pensar a História não como um objetivo em si mesmo, mas como algo que possibilita ao aluno uma criação própria, quando eu vim pra São Cristóvão II (Virginia Buarque, depoimento, 2006).

(b) legitimando outros através dela;

Eu lembro que além da questão dos conceitos a gente foi "beber" no que os Parâmetros Curriculares estavam dizendo, a gente também introduz duas coisas: a questão do Trabalho Coletivo que era o trabalho com a pesquisa que eu avalio teve um ganho muito grande e o trabalho com as atitudes (Ana de Oliveira e Luiza Helena Lamego Felipe, depoimento, 2006).

(c) mostrando concordância com ela;

A instituição resolveu encampar determinados projetos ou teve que encampar ou promover certos projetos pra construir uma imagem de si mesma junto ao MEC de uma determinada maneira, ou seja, como uma instituição que estava construindo projetos experimentais (Virgínia Buarque, depoimento, 2006).

ou (d) rejeitando-a na medida que a identificavam com o modelo neoliberal que renunciavam.

Só que foi um momento de luta política muito grande: foi um momento de greve, foi o momento do governo Fernando Henrique, foi um momento de se pensar a proposta educacional do MEC de uma forma extremamente conservadora para o colégio (Virgínia Buarque, depoimento, 2006).

Enquanto o projeto do MEC era implantado em duas Unidades e as discussões sobre os textos da reforma curricular oficial eram discutidos nas reuniões dos Departamentos, o Colégio, em curto espaço de tempo, teve que substituir os guias curriculares pela elaboração de um Projeto Político Pedagógico, isto é, deveria sepultar os antigos PGEs e editar, contando com os recursos que a SEMTEC ofereceria, o Projeto Político Pedagógico.

A elaboração do Projeto Político-Pedagógico foi muita trabalhosa. As etapas de organização foram muitas e tivemos amplos debates dentro do CPEI. Conseguimos que o MEC fizesse a publicação, já que era de seu interesse, principalmente da SEMTEC, a realização desse trabalho no Colégio Pedro II, que seria como um modelo para o restante do país. Infelizmente, não tivemos qualquer ajuda do MEC na implantação do PPP, seja com acompanhamento pedagógico, ou mesmo com recursos materiais, ressalvando-se a impressão gráfica. É evidente que o MEC sabia da competência do corpo docente, que até então usava o PGE como base para seu trabalho educacional, mas recursos financeiros são sempre necessários (Marco Antônio Brandão, depoimento, 2005).

Quais eram, afinal, as características da proposta curricular do MEC? O que se pretendia com a edição dos PCN? Que características tinha o projeto que o Colégio Pedro II, por solicitação do MEC, adotou, experimentalmente, em duas das suas dez Unidades? Que características teve/tem esse novo texto curricular escrito em substituição aos antigos PGEs? É disso que me ocupo a seguir.

4. O COLÉGIO PEDRO II EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO E DE MUNDIALIZAÇÃO DA CULTURA⁵⁹

Embora se queiram naturalizar os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – como texto de referência, negando-lhe caráter prescritivo como faz Coll (1999), membro da equipe de consultores encarregada da sua escrita, não se pode negar que as finalidades da educação – formação de cidadãos capazes de ingressarem no mundo do trabalho (PCN, 1998) – estão explicitadas, as ações necessárias à sua consecução estão dadas e os mecanismos de avaliação, de que serão alvo essas ações, institucionalizados, em uma perspectiva restrita e determinista que relaciona avaliação e qualidade de ensino (Lopes, 2005).

⁵⁹ Parte do texto dessa seção foi publicada nos Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu-MG: outubro de 2005.

O papel de Cesar Coll na escrita dos PCN foi o de assessorar as diferentes equipes com relação à adoção de uma estrutura que permitisse uma certa homogeneidade dentro das propostas das diversas áreas, com vistas à definição dos objetivos dos diversos conteúdos, da maneira de formulá-los, dos blocos de conteúdos, dos tipos de conteúdos procedimentais e, sobretudo à definição da fundamentação psico-pedagógica. Para Coll

os PCN não são um currículo prescritivo oficial, são, antes, um referencial de currículo. O que se chama aqui [na Espanha] de "*diseño curricular base*" que estabelece, em nível normativo, o mínimo que deve ser ensinado para todo o Estado Espanhol e depois, cada *comunidad autónoma* concretiza seu currículo oficial com caráter prescritivo (Coll, 1999).

O depoimento de Coll, ao explicitar que se tratava de um referencial de currículo representa a vitória de uma determinada concepção de educação que pressupunha, e ele o afirma, no estabelecimento de um currículo único naquilo que chamou de *comunidades autónomas*. A autonomia a que se refere Coll dizia respeito à definição dos conteúdos, que entendia *ser atribuição dos especialistas* (Coll, 1999).

A concepção de currículo único apresenta-se de forma explícita no documento introdutório aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (Brasil, 1998) cuja análise fez parte da pesquisa documental desse trabalho. Ao apresentá-lo, o então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, afirmou que, com os PCN, os órgãos oficiais pretenderam *construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras de forma a orientar o trabalho cotidianamente realizado nas escolas* (PCN, 1998, p.5). Mais que isso, esperava-se que as instituições escolares mantivessem o caráter prescritivo nos textos que produzissem recomendando a elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos – PPP.

A concepção de um currículo único não era nova. Se tomarmos como exemplo o Colégio Pedro II, observamos o quanto essa concepção esteve presente ao longo de sua História. Mesmo nos momentos aqui analisados, quando a instituição perdeu o status de escola padrão, deixando de propor para as outras instituições o currículo que julgava ser o mais adequado, essa concepção fez/faz parte de sua identidade.

No contexto de produção de texto quer se refira ao espaço das propostas curriculares do Estado, expressas nos PCN, quer se trate do espaço micropolítico das instituições

escolares, nesta pesquisa expressas no Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II, a concepção de currículo único se faz presente e se aproxima. Aproxima-se, por exemplo, na forma como os dois textos foram organizados.

Os PCN apresentam-se divididos em cinco partes. Na primeira, são analisados aspectos da conjuntura nacional e mundial e essa análise conclui pela necessidade de fortalecimento da educação básica. A segunda apresenta os propósitos e a estrutura adotados que deverão ser observados na formulação das propostas disciplinares. Na terceira, são oferecidos subsídios para a construção dos projetos políticos pedagógicos a serem elaborados nas diversas escolas brasileiras. Em sua penúltima parte há uma caracterização dos alunos do ensino fundamental no Brasil e na quinta, defende-se a idéia da importância do uso das tecnologias da comunicação e da informação.

No contexto da micropolítica do Colégio Pedro II, seu Projeto Político Pedagógico (2002), nos seus três primeiros capítulos, dedica-se a uma caracterização do Colégio: a narrativa de sua História ao longo dos anos destacando sua trajetória como *formador de cidadãos brasileiros que honram o nome da instituição* (p.30), análises que caracterizam o corpo docente e discente a partir de utilização de matrizes quantitativas e uma descrição de seu espaço físico.

Esses três capítulos, no texto curricular do Colégio Pedro II, incorporam dos PCN, sua quarta e quinta partes dedicadas, respectivamente, ao conhecimento dos alunos do ensino fundamental e, de forma diluída, a importância do uso das tecnologias de comunicação e da informação, como necessidade metodológica com vista à melhoria do ensino.

O capítulo 4, no PPP, é dedicado aos fundamentos legais, teórico-filosóficos e metodológicos. Na introdução ao capítulo 5 se apresenta a proposta curricular e no capítulo 6 a organização da estrutura curricular. Neste particular, encontram-se aproximações com a estrutura dos PCN na medida em que sua segunda parte é dedicada a apresentar seus propósitos e sua estrutura (PCN, 1998, p. 10).

Ainda com relação à concepção de um currículo único, os dois documentos apresentam aproximação no sentido de que são formulados com o entendimento de que deles depende a qualidade de ensino, embora afirme que essa qualidade esteja definida a partir de perspectivas diferentes. Nos PCN, a qualidade foi definida a partir de

refocalizações do modelo de globalização do contexto de influência que trouxeram as marcas do neoliberalismo, da performatividade e de um novo tipo de gerencialismo e que determinaram como finalidade do processo de escolarização a formação de cidadãos capazes de ingressar no mundo do trabalho (PCN, 1998).

No Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II (2002) o processo de refocalização precisou considerar essas finalidades que lhe serviram de balizas, mas definiu como suas a *formação de cidadãos críticos, eticamente orientados para o respeito às identidades, politicamente comprometidos com a igualdade, esteticamente sensíveis à diversidade, dotados de competências e de valores capazes de mobilizá-los para a intervenção responsável na sociedade* (p.70). Entretanto, reafirmou que a consecução dessas finalidades precisava considerar *a escola como o espaço reservado à transmissão da cultura erudita, cujos produtores e detentores fazem parte da elite política, econômica e cultural e têm acesso ao saber através da escrita, dos estudos, dos livros* (p.67).

Na apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), pode-se ler que *a garantia de oferta de um ensino de qualidade* (que garanta as finalidades da educação) *depende de ser ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas de conhecimentos, de que eles estejam atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar e que sejam capazes de operacionalizar os princípios dos PCN no projeto educativo de cada escola considerado peça fundamental de seu bom funcionamento* (Brasil,1998, p.10).

Essa mesma centralidade conferida aos professores também se encontra no PPP (2002). A garantia de oferta da qualidade de ensino é conseguida quando os alunos recebem

os instrumentos básicos de uma formação geral, para que possam ler, decodificar, inserir-se e atuar num mundo com novas realidades, tornando-se assim capazes de utilizar seu instrumental básico como alicerce de futuras construções profissionais e individuais, buscando preservar a autonomia em meio à massificação e a identidade em meio à globalização (p. 66).

Se, por um lado, essa centralidade aproximou as razões que levaram os dois contextos aqui considerados à produção de seus respectivos documentos, por outro a produção das mudanças que cada um pretendeu realizar tiveram motivos diferentes.

Em sua primeira parte, ao analisar os aspectos da conjuntura nacional e mundial, os PCN apontam para a necessidade do fortalecimento do ensino. Isso se faz a partir dos dados que indicam que *o quadro educacional brasileiro é ainda bastante insatisfatório* (PCN,1998, p.23). Se há uma tendência à universalização da oferta de vagas e a progressiva expansão dos níveis de ensino, por outro verifica-se *que o comportamento das taxas de promoção e repetência ainda está longe do desejável* (Brasil, 1998, p. 28), *concluindo-se que as condições de ensino oferecidas e a conflituosa relação desses alunos com a escola acabam sendo fatores decisivos* (Brasil,1998, p. 31).

O desempenho dos alunos medido pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) apresenta indicadores negativos da qualidade do ensino ministrado – dentre elas, o perfil do professor e práticas pedagógicas adotadas – e pressupõe para seus intérpretes oficiais a necessidade de ações que corrijam as distorções identificadas. A leitura dos dados levantados leva ainda a conclusão de que *a formação (dos professores) não tem dado conta de uma formação profissional adequada; formam especialistas em áreas de conhecimento, sem reflexões e informações que dêem sustentação à sua prática pedagógica, ao seu envolvimento no projeto educativo da escola, ao trabalho com outros professores, com pais e em especial, com seus alunos* (PCN, 1998, p.35).

No Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II, a leitura de seus quatro primeiros capítulos evidencia que a análise realizada pela equipe técnica do colégio apontou resultados diferentes. Nos PCN a intenção foi evidenciar que a escola vai mal e, com isto, justificar a necessidade da reforma em curso, uma vez que conclui se tratar de *diferentes professores abordando, como especialistas, as áreas de conhecimento, sem preocupação com outras questões presentes no cotidiano escolar* (Brasil, 1998, p.28-29). No Projeto Político Pedagógico evidenciou-se o grau de “excelência da escola”, sobretudo pelo *trabalho coletivo altamente qualificado de um corpo de educadores preocupados em conduzir, no Colégio, o esforço educativo que leve pela educação o Brasil ao encontro das condições que o ajudem a romper sua dependência* (PPP, 2002, p.21).

No que pese considerar que os indicadores utilizados para justificar a elaboração de novas propostas pressupõem *uma relação determinista, que vincula avaliação ao entendimento do resultado do aluno como expressão do trabalho do professor* (Lopes, 2005), o certo é que para sua elaboração esses indicadores serviram de argumentação.

Fazia-se crer, também, que a melhoria deles dependia de mudanças na forma como vinha se dando a docência no Brasil.

No caso do Colégio Pedro II, as ressignificações que serão feitas ao texto dos PCN precisam ser vistas na tensão que opunha, na escola, aqueles que davam centralidade aos conteúdos e aqueles que já acumulavam discussões no sentido de alterações dessa tendência. Essa discussão não era nova, antes da chegada dos textos oficiais já estava estabelecida e foi travada de maneira bastante intensa, no Departamento de História, quando tive oportunidade de participar. Dela me ocupo no capítulo 3. Por ora, quero destacar que a Comissão de Interdisciplinaridade vinha desenvolvendo ações desde o início da segunda metade dos anos de 1990 no sentido de: a) rever o PGE, convertendo-o numa proposta curricular calcada em conceitos básicos a cada disciplina segundo o nível de ensino; b) desenvolver uma metodologia de ensino-aprendizagem sob um enfoque menos informativo e mais construtivo, em que o aluno elabora, com auxílio do professor, o(s) significado(s) dos conceitos; c) articular os conceitos/conteúdos similares e/ou complementares das diferentes disciplinas numa perspectiva interdisciplinar e d) contextualizar os conhecimentos na realidade próxima ou distante, bem como nas problemáticas sociais e culturais vividas pelos alunos que estão sendo formados na/pela escola (PPP, 2002, p. 69).

Essa tinha sido uma proposta possível em meio aos embates verificados, mas não era uma proposta capaz de representar o consenso, na medida em que grupos de professores, em diferentes departamentos ainda se mostravam fiéis ao programa cristalizado ao longo de toda a década de 1980, de caráter bastante conteudista e academicista.

A chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais se converteu em possibilidade de legitimação na medida em que preconizava, entre outras, a interdisciplinaridade, o construtivismo, a contextualização e à diversidade cultural, convertendo-se em discurso a ser usado com aqueles que defendiam a densidade dos conteúdos como marca identitária do Colégio.

Entretanto, havia uma discordância em relação ao que pretendia a equipe técnica encarregada da escrita do PPP, que como representante de uma fração da instituição pretendeu definir uma *proposta baseada no conhecimento conceitual, com um enfoque*

interdisciplinar e contextualizado, para formar competências cognitivas e de cidadania (o grifo é meu). Sobre a inclusão da formação de competências cognitivas e de cidadania a prof^a Heloísa Menandro explica em seu depoimento.

Quando estávamos começando a pensar o Projeto Pedagógico com todas aquelas etapas: primeiro pensá-lo dentro do grupo, depois no Conselho [Pedagógico⁶⁰] e depois então expandir para o Colégio todo, nós ainda não estávamos lidando com a questão das competências porque a proposta por competência era só do Ensino Médio. Quando a gente chegou então, já depois do retorno dos fundamentos filosóficos, teóricos, para a elaboração propriamente da proposta curricular, nós começamos pelo Ensino Médio porque aí já havia a cobrança de entregar o documento à Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico no prazo X que era agosto ou outubro de 2000. Muitos departamentos já vinham num trabalho de reformulação das suas propostas e o Pedrinho já estava trabalhando para adequar mais o programa e incluir na sua formatação níveis de competências (Heloisa Menandro, depoimento, 2006).

Além do Departamento do 1º segmento do ensino Fundamental, outros como o de Geografia e mesmo o de História, em uma situação localizada, já apresentavam propostas de reorganização para as séries finais do ensino Fundamental, tomando como referência conceitos, atitudes e procedimentos que podem, perfeitamente, ser transferidos para o conceito de competências (Heloísa Menandro, depoimento, 2006).

Dessa forma, os textos curriculares oficiais e as propostas colocadas em prática por alguns Departamentos acabaram por legitimar a inclusão da *formação das competências cognitivas e de cidadania* (PPP, 2002, p.67).

Com relação a sua escrita, a necessidade de legitimá-la a partir da idéia de que resultou de uma construção coletiva, ou de que quem fala pelos professores são os próprios docentes, naturalizou a ausência de tensões e escondeu a idéia de que estas foram resolvidas pelos grupos que naquele momento detinham maior poder. Foram, provavelmente, a rede de poderes que fez com que os “nós críticos” elencados pelos professores fossem desqualificados, na medida em que apontavam *uma variabilidade de julgamentos que se deu conforme o estado de humor* (o grifo é meu) *de quem estava*

⁶⁰ O Conselho Pedagógico é um órgão de assessoramento da Direção-Geral que reúne em torno da Secretaria de Ensino os Chefes de Departamento, os Diretores das Unidades Escolares II e III e os Coordenadores Setoriais das Unidades I.

julgando, dando origem a respostas que se poderia chamar de incoerentes (PPP: p.60). Os conflitos presentes no momento em que se preparava a escrita do PPP foram interpretados como desvio da tarefa provocada por uma reação emocional, mais que uma oposição de quem defende de modo diferente a tarefa da escola (Ball, 1989, p. 22).

Particpei desse momento e pude estar nas reuniões que tinham como pauta a construção do documento curricular da escola. Não foram reuniões coletivas, pois os segmentos que compõem a comunidade escolar – professores, alunos, técnico-administrativos e pais e responsáveis – reuniram-se separadamente, sem que houvesse um dispositivo que garantisse o intercâmbio das análises e propostas feitas por cada um deles. O próprio texto do PPP indica que *os objetivos das unidades escolares não são formulados de modo cooperativo pelos alunos, professores, administradores e pais; bem como com relação à organização do currículo os alunos e pais não participam de modo sistemático no estudo, planejamento e avaliação do currículo (ibid, p. 60)*. A separação dos segmentos caracterizou-se dessa forma como classificação que expressa relações de poder. (Bernstein, 1998).

Essa mesma necessidade de legitimação, também se pode perceber na escrita dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Inicialmente foram elaborados documentos, em versões preliminares, para serem analisados e debatidos por professores que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não governamentais. As críticas e sugestões apresentadas contribuíram para a elaboração da atual versão (PCN, 1998, p. 5).

Com relação a essa necessidade de afirmar que se tratavam de propostas construídas através de uma participação coletiva, defendo com Ball que as políticas precisam ser entendidas como políticas culturais que *visam orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou para uma transformação social almejada e como legitimadoras de determinados discursos (Ball, 2001)*. Mas, em diálogo com Lopes (2004), essas propostas *precisam, igualmente, ser entendidas como constituídas por bricolagem de discursos legitimados em outros contextos, nos quais novos conceitos ou novos sentidos lhes são atribuídos (Lopes, 2004)*.

Assim, por bricolagem, o texto do Projeto Político Pedagógico, ao fazer a leitura dos documentos oficiais transplantado para o micro espaço da instituição, produziu, como política cultural, um novo desenho curricular. O PPP não é mais o velho Plano Geral de Ensino, mas, também, não é simplesmente a transposição das prescrições contidas nos PCN, na medida em que *muitas das suas inovações, há mais de uma década, já estavam incorporadas à estrutura curricular e à dinâmica do processo ensino-aprendizagem* (PPP, 2002, p. 21). Para além disso na elaboração do currículo, há que se considerar a multiplicidade de leituras das propostas nas práticas e o fato de que as políticas não podem ser analisadas como pacotes prontos. Da mesma forma, não se pode deixar de considerar como o contexto da prática influi na elaboração de propostas curriculares.

CAPÍTULO 3

A MICROPOLÍTICA DA DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA NO COLÉGIO PEDRO II

Defendi, no capítulo anterior, que as orientações estabelecidas pelas políticas curriculares oficiais produzem, ao chegar às escolas, novos sentidos, analisando a forma como esses são produzidos em uma, das muitas instituições que compõem o sistema de ensino no Brasil: o Colégio Pedro II. Defendi, também, que mesmo se consideramos uma única escola, os sentidos atribuídos não são os mesmos para todas as disciplinas escolares. Se, até agora, argumentei em defesa de uma micropolítica da escola, neste capítulo coloco em foco a micropolítica da disciplina escolar e, seleciono, dentre tantas, a História.

Utilizo como fontes o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais: História (1998), os Planos Gerais de Ensino (1981, 1982, 1983, 1984, 1985, 1986, 1987, 1989, 1990/91/92, 1996), as Atas das Reuniões de Coordenadores (1970-1990) e do Colegiado de História (1990-2004) e o Projeto Político Pedagógico (2002), os três últimos produzidos no âmbito do Colégio Pedro II. Analiso esses documentos, fazendo entrecruzar memória e história, recorrendo aos depoimentos de treze professores de História e conectando esses materiais às orientações da micropolítica da instituição.

Dividi o capítulo em duas seções. Na primeira delas, traço a história da disciplina História, entendendo-a nas suas características especificamente escolares. Nessa seção, em

diálogo com pesquisadores do campo curricular, utilizando-me de pesquisa essencialmente bibliográfica, abordo a História da Disciplina Escolar para além dos marcos temporais estabelecidos para esta pesquisa. Considero que trazer para este trabalho as descobertas que fui fazendo em contato com esse material foi importante para a compreensão da análise a que me proponho. Considero, também, que no caso do Colégio Pedro II, e da disciplina escolar História, suas histórias estão imbricadas na medida em que *como área escolar obrigatória surgiu com a criação do Colégio Pedro II, em 1837* (PCN, 1998, p.19). Entretanto, mais do que isso, apontar nesta pesquisa um tempo que vai além do que para ele se delimitou, seja muito mais uma *marca disciplinar*. Na segunda seção, analiso, nos documentos e na memória de professores, como a disciplina escolar História foi se constituindo imbricada no ciclo de políticas das Reformas Curriculares dos anos de 1990, trazendo as contribuições da HDE.

1. RUPTURAS E PERMANÊNCIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

A pergunta mais freqüente que nós professores vimos fazendo nas escolas é sintetizada nas questões relacionadas à seleção de conteúdos e métodos mais adequados para o ensino da História, na perspectiva de tornar a disciplina escolar menos “tradicional” e garantir que se possa dar conta da história de todas as sociedades em todos os tempos.

Ao deslocarmos a ênfase para a seleção de conteúdos e métodos, deixamos de indagar o porquê da presença da disciplina nos currículos, naturalizando-a e reafirmando, no caso específico de História, de forma inquestionável, sua dimensão pedagógica.

A concepção de que ensinar é transpor para a escola os conhecimentos acadêmicos e científicos também é outra questão recorrente entre professores de História. Vivemos na escola com a constante preocupação de não “vulgarizarmos” o conhecimento científico, na medida em que ele é o de referência. Nosso sucesso é medido pela capacidade maior ou menor de efetuarmos as aproximações entre o que ensinamos e o que é produzido no campo historiográfico, e o que produzimos, freqüentemente, é analisado em termos de critérios epistemológicos.

Nessas cenas que povoam o cotidiano dos professores de História, desconsideramos o quanto a pesquisa no campo curricular tem avançado no sentido de entender o conhecimento escolar como diferente do conhecimento científico ou acadêmico (Chervel, 1990; Goodson, 1997; Lopes, 2003). Desconsideramos que a disciplina escolar não se constitui a partir da transposição de conhecimentos epistemologicamente válidos. Desconsideramos que, na sua constituição, outros conhecimentos são acionados e que os conteúdos selecionados não são dados inquestionáveis que precisam ser transmitidos na ordem que nos habituamos a vê-los apresentados.

Retomo, então, em diálogo com Goodson (1995, 1997), antes de tratar especificamente do conhecimento histórico escolar, a concepção de disciplina que serviu de norte a esse trabalho, ao mesmo tempo em que refuto algumas idéias que se foram construindo para definir essa categoria.

As disciplinas escolares não podem ser entendidas como um conjunto de conhecimentos de *segunda categoria* em relação àqueles que são produzidos nos centros universitários entendidos como os conhecimentos de referência. Elas são *construídas social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos (sentido simbólico) materiais (significado prático) para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas* (Goodson, p.27).

Dentre essas missões, destaco a que se refere ao entendimento dos sistemas educacionais como *a agência central que determina ou deve determinar o pessoal – tanto os cidadãos como a elite – para o Estado e a economia modernos* (Meyer e Rowan, apud Goodson, 1997, p. 27).

Nessa perspectiva, a primeira questão que aponto diz respeito à articulação que cada disciplina escolar estabelece com as políticas propostas em âmbito nacional e local. A análise anteriormente feita (capítulo 2), de como a micropolítica da escola, no caso o Colégio Pedro II, ressignificou o que foi determinado pelas *agências centrais*, de certo contribuíram para o melhor entendimento de como a disciplina escolar História foi sendo constituída naquele espaço. Defendi, no capítulo anterior, que ao serem transportadas para o Colégio, essas políticas foram recontextualizadas mas, essas recontextualizações ocorreram dentro de limites, isto é, não foram totalmente desconectadas das missões que as agências centrais esperavam ver cumpridas. Argumento que no caso do Colégio Pedro II,

instituição federal vinculada diretamente ao Ministério da Educação, esses limites impostos às leituras foram mais acentuados.

As finalidades selecionadas pelas propostas oficiais, em torno das quais as disciplinas escolares precisam se articular, em busca de status, território e recurso (Goodson, 1997), para estabelecerem as suas finalidades específicas, ocorrem no âmbito das escolas, mas de forma inter-relacionada a finalidades mais gerais. Essa articulação pressupõe conflitos que são gerados em função de valores e interesses diversos, mas pressupõe, também, considerar o papel que se espera que as escolas desempenhem. Imbricam-se, dessa forma, finalidades educacionais, institucionais e disciplinares.

Compreender como, ao longo do tempo, essas finalidades foram articuladas, considerando as políticas do Estado brasileiro, as políticas curriculares do Colégio Pedro II e as finalidades específicas da disciplina escolar História, foi o primeiro movimento que realizei.

Para tanto precisei estabelecer alguns marcos que apontassem as rupturas que pude perceber pensando a educação no Brasil. Segui, dessa forma, as orientações de Goodson que entende a História das Disciplinas Escolares ancorada em um tripé que incorpora as contribuições da História da Educação, as do campo curricular e as da historiografia.

O estabelecimento desses marcos, que, como quaisquer outros que se estabeleçam, são provisórios, permitiu-me, então, perceber como as finalidades mais específicas da disciplina escolar História foram sofrendo alterações no sentido de entrarem em sintonia com outras mais gerais. Se, por um lado, esse movimento de articulação garantiu, entre outros, a manutenção da disciplina no currículo, foi preciso concebê-lo como um movimento que se deu em meio a embates e disputas que garantiram de certa forma muitos traços de permanência de um período para o outro e, ao mesmo tempo, envolveu um conjunto de ressignificações que foram variando de instituição para instituição e, numa mesma instituição, de disciplina para disciplina.

Na história da educação no Brasil, estabeleci três momentos distintos com relação às suas finalidades. Antes de caracterizá-los reafirmo que os marcos estabelecidos são apenas balizamentos de análise, não sendo considerados como datas fixas.

Localizo o primeiro, do século XIX até os anos de 1930, quando a educação esteve voltada para a formação das elites agrárias que davam sustentação ao Estado oligárquico,

quer na época da monarquia, quer na fase republicana, fazendo predominar os currículos de caráter eminentemente humanista. A partir de 1930, e até o final dos anos de 1970, o início da industrialização, o desenvolvimentismo econômico e o acesso cada vez maior de novos grupos sociais à escola, levaram os currículos, até então de base essencialmente humanista, a inserirem as disciplinas científicas. Nesse contexto as disciplinas humanistas perderam espaço e, a criação de Estudos Sociais (Lei 5692/71), no ensino de 1º grau, foi emblemática.

Localizo o terceiro período a partir das últimas décadas do século XX. Embora as finalidades da educação alicerçadas num modelo de globalização da economia, de revolução tecnológica e de mundialização da cultura tenham se verificado no Brasil, só a partir da segunda metade dos anos de 1990, recuei até a década anterior, por alguns motivos. Primeiro, para compreender a conjuntura que essas novas finalidades da educação encontraram no Colégio Pedro II. Mais adiante, argumento que essa década representou, em relação à anterior, um momento de ruptura no colégio. Segundo, os anos de 1980 foram importantes quando consideramos o ensino da História, em função, sobretudo, do processo de redemocratização que o país atravessou.

Em outras palavras, interessei-me em compreender como as reformas curriculares que visavam garantir a qualidade da educação desde que relacionada à inserção na economia de mercado e à empregabilidade, foram ressignificadas em uma instituição escolar em que o peso da tradição das Humanidades e a valorização da cultura geral e erudita pretendiam ser suas características mais acentuadas.

1.1 HISTÓRIA E ESTADO OLIGÁRQUICO

A análise desse movimento de articulação entre as finalidades da educação e as finalidades disciplinares, no caso da disciplina escolar História, no Colégio Pedro II revelou, pelo menos até o advento da República uma aproximação entre as finalidades educacionais do recém-criado Estado brasileiro, as finalidades da instituição e as que foram atribuídas à disciplina escolar. Essas podem ser sintetizadas na criação de uma identidade nacional através de um processo civilizatório de nuances européia, branca e cristã. Ao

Colégio Pedro II coube essa tarefa, assim como a disciplina escolar História, foi, entre outras⁶¹, o instrumento para a consolidação dessa identidade. Essa, efetuou-se a partir das narrativas dos feitos dos *grandes personagens* da vida pública, convertidos em modelos a serem seguidos. A História Biográfica predominou e a transmissão dos conhecimentos organizados em torno dela era a marca de pertencimento às camadas dominantes na sociedade (Bittencourt, 2005, p. 62). Coincidiram assim as finalidades e o Colégio Imperial foi considerado padrão.

A partir de 1889, com o advento da República, até a década de 1930, pretendeu-se que a educação escolar fosse estendida a um contingente populacional mais amplo e embora a criação de uma identidade nacional continuasse a ser perseguida, essa deveria se conectar a determinados valores com vistas à preservação da ordem de modo que o Estado brasileiro pudesse chegar ao progresso (ibid., p. 64). Os conteúdos a serem selecionados deveriam ser aqueles relacionados às tradições nacionais e que fossem capazes de despertar o patriotismo.

O fortalecimento do espírito nacionalista proporcionou as "invenções das tradições", de maneira semelhante ao que acontecia em outros países europeus, conforme analisa o historiador inglês Eric Hobsbawm. No caso do Brasil, as "tradições inventadas" deveriam ser compartilhadas por todos os brasileiros e dela deveria emergir o sentimento patriótico. A história tinha como missão ensinar as "tradições nacionais" e despertar o patriotismo (Bittencourt, 2005, p. 64-65).

Embora houvesse a retórica em torno da substituição de uma História Geral pela História da América e a experiência das escolas anarquistas⁶², continuou a prevalecer uma homogeneização da cultura européia. Embora o currículo ainda mantivesse um caráter predominantemente humanista, as disciplinas Ciências Físicas – Química e Física – e de História Natural – Zoologia, Botânica e Mineralogia – tiveram ampliado sua carga horária no currículo do Colégio Pedro II (Ferreira, 2005).

Com relação à seleção dos conteúdos que pudessem garantir as finalidades atribuídas à disciplina escolar História, a cronologia continuou sendo o elemento em torno

⁶¹ Ao lado da História, desde o século XIX constava do elenco de matérias a Gramática Nacional, Latim, o Grego, entre outras..

⁶² Nas escolas anarquistas das primeiras décadas do século XX o ensino se voltava contra a exacerbação do patriotismo e o culto à pátria (Bittencourt, 2005, p.65).

do qual eles se organizavam. Os conteúdos em História se naturalizaram a partir de marcos temporários, começando na “pré-história”, nas civilizações da Antiguidade Oriental, nas civilizações Clássicas, na formação da Europa, percorrendo linearmente os fatos político-administrativos da História Ocidental. Os métodos sofreram poucas alterações (Bittencourt, 2005) na medida em que continuaram a privilegiar a memorização e a História do Brasil continuou a ser apresentada como um apêndice da História Européia.

No Colégio Pedro II, a resistência à introdução das disciplinas científicas no currículo se deu com o estabelecimento de uma grade curricular que concentrava 75% em disciplinas do currículo de humanidades. Apesar das críticas das autoridades centrais com relação às finalidades que o Colégio Pedro II estabelecia para o processo de escolarização⁶³, a permanência das finalidades da disciplina e da própria instituição se justificaram. Primeiro, em função da tradição humanística do Colégio, defendida pelos catedráticos que gozavam de bastante prestígio junto aos órgãos públicos, e da vinculação de muitos deles ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB. Em segundo lugar, deveu-se ao fato de que a centralização do sistema educacional ainda, como hoje, não estava sujeita ao controle dos sistemas de avaliação instituídos pelas políticas, mas principalmente porque a formação do cidadão político dependia, ainda, das disciplinas do currículo humanista que estiveram associadas ao pensar (Lopes, 2006). Vale lembrar que no período da república oligárquica a adoção do sufrágio universal e a necessidade da formação do cidadão apto para votar (Bittencourt, 2005) justificava a permanência das disciplinas do currículo humanista, cuja finalidade era a formação de uma elite portadora de uma cultura geral e erudita capaz de fornecer os elementos necessários à condução do Brasil ao progresso.

A disciplina escolar História constituiu-se na disciplina, por excelência, para a formação dessa nova elite, justificando, assim, a sua permanência no currículo e a ratificação dos conteúdos capazes de levar à consecução dessas finalidades. A desarticulação entre as finalidades da educação, da instituição e da disciplina escolar História ainda apresentava poucos sinais de conflito.

⁶³ O discurso proferido por Gustavo Capanema, quando das comemorações do centenário do Colégio Pedro II apontava que *as preocupações educacionais do governo* eram muito maiores e não poderiam estar circunscritas a um único estabelecimento de ensino (Ferreira, 2005, p.93).

1.2 ESTUDOS SOCIAIS OU HISTÓRIA

A partir de 1930 a criação de uma identidade nacional continuou sendo a finalidade tanto da escola quanto das políticas curriculares do Estado. Os setores empresariais, em função do crescimento da indústria, começaram a reclamar da escola as explicações para o mundo capitalista e o desenvolvimento de um espírito crítico liberal (Bittencourt, 2005). Começou a esboçar-se a idéia de Estudos Sociais, fundindo Sociologia, História, Economia, Geografia Humana e Antropologia Cultural, que acabou, mais tarde, sendo incorporada ao Currículo, através da reforma construída a partir da Lei 5692/71.

Nesse período, o Colégio Pedro II enfrentou, ainda na primeira metade do século XX, uma crise institucional. Sua tradição de escola padrão, construída pela predominância do ensino clássico e humanístico na constituição de seu currículo, não contemplava os desejos das propostas oficiais de inclusão das disciplinas científicas, consideradas mais necessárias à preparação para o trabalho, marca dessas propostas.

Assim, desarticulado das finalidades mais gerais da educação, o Colégio perdeu seu status de escola padrão, pelo menos em relação ao papel que vinha desempenhando de formulador de políticas.

Para compreender a constituição da disciplina escolar História nesse período no Colégio Pedro II foi preciso considerar o papel desempenhado pelas cátedras e a tradição do colégio em relação à concepção de currículo único. Em outras palavras, foi preciso considerar que um único programa deveria ser estabelecido e considerar, também, que a sua constituição representava uma determinada concepção de ensino, mesmo que essa não fosse a mesma em todas as disciplinas (Goodson, 1997). Nessa perspectiva os programas de História continuaram a privilegiar

uma História mais factual (...). Ainda era aquela História dada dentro de uma linha cronológica, com aquela idéia de que num determinado momento há uma batalha, morrem todos os sujeitos e parece que o país acabou naquele momento, mas isso são decorrências da época evidentemente (Geraldo Pinto Vieira, depoimento, 2006).

Entendo que não se possa atribuir esse traço de permanência como evidências determinadas pela época, a não ser que sejam consideradas as relações de poder no espaço

institucional e o papel que as cátedras passaram a desempenhar. Até a sua extinção, os professores catedráticos do Colégio Pedro II, para além de suas funções pedagógicas, passaram a desempenhar cargos de caráter administrativo. Muitos deles ocuparam, inclusive, a Direção-Geral e um número considerável de cadeiras na Congregação (Ferreira, 2005), eram autores de livros didáticos e membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Essas atribuições, de certo, possibilitavam a legitimação de suas concepções em relação às disciplinas escolares. Entretanto, se considerarmos o campo da pesquisa historiográfica, observamos que algumas mudanças estavam sendo operadas com relação ao ensino da História. Assim, os traços de uma História como *instrumento de desenvolvimento do patriotismo, presa a uma cronologia política marcada por tempos uniformes, sucessivos e regulares, sem rupturas ou descontinuidades* (PCN, 1998, p.22), desde os anos de 1950 haviam dado lugar a uma História voltada *especialmente para as temáticas econômicas, enfatizando-se o estudos dos ciclos econômicos, sua sucessão linear no tempo*, influenciada pela historiografia marxista.

Com a extinção das cátedras a partir do golpe militar de 1964

os programas ficarem meio soltos. Nós chegamos a ter situações absurdas de, na mesma série, o programa numa Unidade estar funcionando de um jeito e numa outra Unidade funcionando de outra (Geraldo Pinto Vieira, depoimento, 2006).

Embora nesse momento o Colégio não aspirasse mais a ter seu currículo como modelo para as outras escolas, a não existência de um currículo único para todas as Unidades que compunham o Colégio Pedro II era duramente criticada pelos professores, como *situação absurda*, que àquela época, e ainda hoje, precisaram ser defendidas.

Com relação à disciplina escolar História, fundida na nova disciplina Estudos Sociais,⁶⁴ o Colégio Pedro II

manteve-se alheio a isso e sabiamente driblou, vamos dizer assim, essa situação porque manteve separada a História e a Geografia, na época dos Estudos Sociais (Geraldo Pinto Vieira, depoimento, 2006).

⁶⁴ Não foi objetivo desse trabalho a análise da criação da disciplina Estudos Sociais. No Colégio Pedro II, a análise dos programas levou-me a concluir que se tratava de duas disciplinas que mantiveram os seus programas específicos. Acredito que essa questão precisa ser aprofundada.

A finalidade, entre outras, dessa nova disciplina, de diminuir o conteúdo erudito e enciclopédico dos programas da disciplina escolar História, não interessava ao colégio, com forte marca de um currículo de humanidades, *denso de conteúdos* (PGE, 1981). As finalidades da disciplina História, considerada, por sua vocação pedagógica, a mais indicada para desenvolver o civismo, os valores tradicionais e a formação das mentes condutoras da nação (Lopes, 2006) aproximavam-na das finalidades tradicionais do Colégio, o que explica possivelmente o uso do advérbio utilizado no depoimento do professor Geraldo.

Os golpes que se abateram sobre o ensino público em função do ideário tecnocrático, a falência do ensino profissionalizante, ambas expressões da Lei 5692/71, acrescidos, no caso do Colégio Pedro II, do decréscimo no número de matrículas, da perda de seu status de formulador de políticas e da extinção das cátedras desencadearam o estabelecimento de ações no sentido de recuperar o velho Pedro II.

Foi com essa intenção que se organizou, em 1979, o 1º Encontro Pedagógico que:

vai realmente sacudir o colégio porque ele vai permitir a reformulação dos programas, dar ao colégio uma certa uniformidade em função da ausência do catedrático (...). Então, a grande transformação se dá com a criação da Secretaria de Ensino e com o 1º Encontro de Professores. Aí, então, tenta-se novamente estabelecer um programa que atendesse a uma realidade já na década de virada de 80 (...) (Geraldo Pinto Vieira, depoimento, 2006).

Os anos de 1980 representaram, na instituição, uma fase de reestruturação administrativa e pedagógica, baseada na tentativa de resgate da tradição do Colégio e expressa no slogan o “novo Velho Pedro II”. Foi, nesse momento, que ocorreu a publicação do 1º Guia Curricular de uma série de dez que passaram a ser editados até o ano de 1996. É da análise desses Guias, que me ocupo a seguir.

1.3 A HISTÓRIA NA REESTRUTURAÇÃO INSTITUCIONAL DOS ANOS 80

As fontes documentais utilizadas nesta pesquisa foram os livros de Atas das reuniões de coordenadores pedagógicos e dos Colegiados de História e os guias curriculares que, a partir de 1981, começaram a ser editados.

Resultado do 1º Encontro Pedagógico, os guias designados como Plano Geral de Ensino – PGE –, tiveram dez edições e a última datou de 1996. A partir dessa data o próximo guia a ser editado, passou a ter a designação de Projeto Político Pedagógico, sendo editado em 2002. São esses guias, os livros de Atas das reuniões de coordenadores pedagógicos e dos Colegiados de História e documentos avulsos disponíveis no Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II – NUDOM, ou cedidos por professores do Colégio Pedro II, que se constituíram na base da pesquisa documental desta dissertação. Recorro também a 13 depoimentos de professores de História, colhidos em entrevistas ou através de contatos por e-mails.

Divido essa seção em três partes. Na primeira, analiso a constituição da disciplina escolar História no período que antecede às reformas dos anos de 1990. Na segunda, o impacto dessas reformas na forma como a disciplina foi se constituindo nos anos anteriores e, finalmente, na terceira seção, analiso o documento do Projeto Político Pedagógico, de 2002, ainda em vigor no Colégio Pedro II, entendendo-o como a expressão da proposta curricular que resultou do impacto das reformas analisadas na segunda seção.

1.3.1 O PERÍODO QUE ANTECEDE AS REFORMAS DO ESTADO (1980-1996)

O Plano Geral de Ensino – PGE –, editado em 1981, após a realização do 1º Encontro Pedagógico (1979), representou a concretização da concepção de currículo único marca identitária do Colégio Pedro II. Foram esses guias curriculares editados ao longo das décadas de 1980 e 1990, que pretenderam garantir a uniformização dos conteúdos selecionados das disciplinas escolares, da grade curricular e dos critérios de avaliação.

No que diz respeito à seleção de conteúdos e métodos a serem adotados na disciplina escolares, aponto que dois princípios se fizeram presentes: flexibilidade e controle (Lopes, 2006). Embora tenha tratado dessa questão no capítulo 2, ao analisar o 1º

Encontro Pedagógico, ratifico a idéia de que a seleção de conteúdos e metodologias pautou-se pela flexibilidade, na medida em que os balizamentos das escolhas não foram dados pela instituição escolar. Os professores reunidos por disciplinas ficaram encarregados dessa atribuição.

Os embates e disputas verificaram-se nas escolhas que precisaram ser feitas e algumas delas foram resolvidas dentro dos próprios departamentos, por vezes, decidindo-se por voto aqueles que seriam selecionados (Ata da Reunião de Coordenadores, 3/11/1987).

O balizamento apresentado dizia respeito apenas ao fato de que os programas não poderiam se constituir apenas de um rol de conteúdos, como até então eram estabelecidos. Assim, para cada conteúdo selecionado especificou-se um objetivo e os professores foram chamados a planejar as aulas a partir dos objetivos e não dos conteúdos.

Uma das coisas que habilmente se tentou fazer era como o PGE trazia não só o conteúdo programático, mas também os objetivos específicos, uma forma de conduzir esse professor para as teorias mais modernas, para uma visão mais atual da História se tentava justamente através Porque cada conteúdo programático tinha um objetivo específico, então era uma forma de se trazer essas inovações (Geraldo Pinto Vieira, depoimento, 2006).

Assim, por exemplo, com relação ao conteúdo *descolonização afro-asiática* (PGE, 1981) esperava-se que os alunos *distinguissem os fatores da descolonização afro-asiática*. Pretendia-se, com isso conduzir o *professor para teorias mais modernas* o que significava uma tentativa de abandono da História Positivista, de caráter linear, processual e causal, apontada como causa do não cumprimento dos programas estabelecidos que previam a chegada de estudos da história mais recente. Tratou-se, enfim, de uma tentativa de evitar o excesso de fatos que acompanhavam, no exemplo apresentado, o processo de descolonização afro-asiático. Nesse sentido, o argumento da existência de uma Prova Única foi ao mesmo tempo utilizado como motivo dessa exigência, mas um motivo que servia, também, aos grupos que pretendiam o abandono dessa concepção historiográfica.

Sobre as Provas Únicas como critério de avaliação, ainda hoje adotado no Colégio considero importante esclarecer que, a partir de 1980 elas passaram a ser obrigatórias para todas as turmas de mesma série e turno em dois períodos específicos durante o ano letivo. Esse instrumento de avaliação foi instituído, entre outros, como meio de se tentar garantir o

cumprimento dos programas estabelecidos para todas as Unidades Escolares e para cada série.

Outra forma de controle foi a montagem de uma organização administrativo-pedagógica bastante centralizadora com a criação da Secretaria de Ensino. Foi esse órgão da administração interna do Colégio Pedro II que, em 15 de março de 1982, publicou a Portaria nº 49, *aprovando as normas que disciplinavam os corpos docentes e discentes*. Nela discriminavam-se 16 deveres dos professores e aquele

que, sem motivo justo, a critério da Secretaria de Ensino, deixar de cumprir programa a seu cargo ou horário de trabalho a que estiver obrigado, ficará sujeito, mediante inquérito, à pena disciplinar cabível na legislação em vigor (Artigo 5º).

Além desses, a ação dos coordenadores pedagógicos, elemento de ligação entre os professores regentes de turma e os Chefes de Departamento, constituíam-se em elementos de controle.

Na verdade, aquele ano de 1984 foi muito importante para o CPII, a implementação do PGE estava acontecendo e os coordenadores embora não fizessem uma intervenção, ainda, muito direta, começavam a acompanhar o que os professores faziam em sala de aula (Beatriz Boclin, depoimento, 2006).

Foram as informações obtidas nesse acompanhamento que serviram de pauta das reuniões que os coordenadores pedagógicos participavam com o Chefe de Departamento de História. As atas, quase com exclusividade, registram o balanço do cumprimento dos programas nas diferentes turmas das Unidades Escolares do Colégio para que, a partir dele, fossem estabelecidos os conteúdos a serem avaliados nas Provas Únicas. Foi desses encontros que saiu a recomendação de que os alunos recebessem cópia dos programas de cada uma das séries por se considerar que essa medida garantiria *maior eficiência e aproveitamento e, por outro lado, o trabalho de orientação e controle dos coordenadores seria facilitado* (PGE, 1981).

A articulação das finalidades do Colégio Pedro II às finalidades da educação se constituiu àquela época no sentido de *elaborar, manter e avaliar inovações metodológicas que permitissem ao MEC utilizá-las em benefício de outras áreas*. O Colégio pretendia estreitar suas relações de aquiescência às políticas do MEC, que expressavam o desejo de transformá-lo em um laboratório de experiências curriculares, mas resguardava para si a

elaboração de *programas disciplinares densos de conteúdos, que permitissem aos jovens o entendimento do progresso da ciência, da técnica, da cultura e das relações sociais* (PGE, 1981).

A análise dos programas de História evidenciou que os conteúdos eram bastante extensos e as dificuldades de cumpri-lo tornaram-se evidentes. A obrigatoriedade de cumpri-los acabaram por acarretar tensões, sobretudo com a chegada de novos professores.

Nós tivemos alguns problemas com a equipe: questão de pessoas que tinham uma concepção de história muito tradicional, muita dificuldade de fazer as provas únicas, ainda um resquício muito tradicional no ensino da História, no Plano Geral de Ensino, obrigatoriedade de provas únicas com questões muito fechadas (...) Encontrei um programa de História, o mais tradicional que eu pudesse imaginar. Inclusive em termos de referência bibliográfica (Heloísa Menandro, 2006).

Ao chegarem ao Colégio Pedro II, os professores, mesmo com a existência das provas únicas, da ação dos coordenadores pedagógicos, de um programa que se pretendia homogêneo para todas as turmas de uma mesma série e pela tentativa de se utilizar os alunos como “fiscais” do cumprimento desse plano, acharam possibilidades de trazer para essa estrutura suas experiências e suas concepções historiográficas.

Tínhamos uma independência em termos de metodologia, quer dizer, a maneira como eu ia me colocar, o que eu ia usar na sala de aula, eu tinha uma independência muito grande. Tinha o coordenador que se chamava Vasconcelos que dava uma liberdade muito grande (Beatriz Boclin, 2006).

Defendo que essa independência em relação à escolha das metodologias era entendida como possível, primeiro pelo fato de que as metodologias são concebidas como menos fixas que os conteúdos. Esses, na forma como estavam expressos no programa foram entendidos como aqueles que deveriam ser ensinados na ordem linear como estavam apresentados.

Quando eu entrei no Pedro II não me senti amarrado com relação a manter a criatividade. Em momento algum, alguém procurou me cortar isso aí. Até porque, mesmo assim, eu sempre procurei seguir o programa: os conteúdos, os conceitos iam sendo trabalhados. De

repente, não com o grau de aprofundamento, porque isso aí não seria possível (Luiz Fernando Cunha Limia, depoimento, 2006).

Em segundo lugar, refere-se ao fato de que foi considerada tarefa do professor encontrar a melhor maneira de ensiná-los e essa atribuição foi deixada livre de controle direto. Precisava-se, entretanto, que ela fosse bem sucedida, e, portanto os resultados precisavam ser avaliados através de um único instrumento de avaliação. Na medida em que esses resultados fossem positivos, configurar-se-ia a função de que o Colégio estava apto para desempenhar a finalidade que dele esperavam os órgãos centrais do Estado e da própria instituição, isto é, *elaborar, manter e avaliar inovações metodológicas que permitissem ao MEC utilizá-las em benefício de outras áreas* (PGE, 1981).

Nesse período, temos que considerar que, no contexto de redemocratização depois de duas décadas de ditadura militar, o ensino da História sofreu ressignificações

marcadas por uma militância que, de uma fase inicial de ataque à escola, vista como "aparelho ideológico", passou a vê-la e ao seu ensino como os instrumentos da transformação social, senão da revolução.

Com isso, o ensino assumiu uma perspectiva quase proselitista, em que a denúncia de situações de exploração ocupava grande espaço nas aulas com o objetivo de "conscientizar o cidadão" por meio da superação de concepções de mundo ideologicamente configuradas, ideologia considerada na concepção marxista de falsa consciência (Monteiro, 2005, p. 444).

Era uma nova geração de professores, formada em contato com o movimento de renovação da pesquisa histórica, possível, entre outras, com o retorno às Universidades de professores que a ditadura militar havia afastado das universidades.

[No início do curso] um momento em que a História da UFRJ, onde eu estudei, estava num contexto em que a maioria dos professores tinha saído em função da ditadura. Os professores que ficaram, eu acho que eles próprios estavam desacreditados daquela instituição. Eu lembro que quando comecei a estudar, eu ia para os cursos de História e conseguia tirar excelentes notas com os meus cadernos do Curso Normal. Lembro que eu tinha História Antiga e respondia às questões com o que eu tinha aprendido no Ensino Médio, na Escola Normal Carmela Dutra, em Madureira. Isso fez com que eu tivesse um olhar de muita desconfiança para a História. [Mas, ao final do curso] professores novos entraram na Universidade - foi o momento da

abertura dos primeiros concursos - e estes professores me deram um choque porque eles foram fantásticos. Era uma História Nova, completamente diferente da que eu tinha aprendido. Só que eram professores extremamente eruditos (Virgínia Buarque, depoimento, 2006).

Ao lado desse processo de renovação da pesquisa histórica vivida por um grande número de professores que foram chegando ao Colégio, novas propostas curriculares começaram a surgir, como a do Laboratório de Currículos no Rio de Janeiro e a da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP⁶⁵ –, em (São Paulo). Dessas, a primeira desempenhou um papel importante e chegou ao Colégio Pedro II, dentre outros, através de professores que participaram diretamente dessa equipe de reformulação no estado do Rio de Janeiro ou através de professores que atuavam naquela rede de ensino.

Em 83, no Pedro II, eu encontrei uma realidade bastante diferente que até me chocou (...) em termos do programa de História, não em termos das pessoas. Eu estava trabalhando com coisas totalmente inovadoras que já tinham vindo do Laboratório [de Currículo] e no município e cheguei no Pedro II, encontrei um programa de História o mais tradicional que eu pudesse imaginar. Inclusive em termos de referência bibliográfica, de avaliação com aquela prova única fechadíssima: sete questões, enfim. Então, eu fiquei muito aflita, mas logo em seguida num prazo de dois ou três anos nós conseguimos começar a fazer um movimento de reformulação desses documentos (Heloísa Menandro, depoimento, 2006).

O movimento de reformulação a que se refere a prof^a Heloísa Menandro, implicou em embates que, em favor dos traços de permanência dos marcos identitários, advertia:

Não nos deixamos contaminar por modismos pedagógicos, não consagrados pelo uso e pela experiência. Mantivemos como princípio basilar de todo nosso trabalho, a tese de levar o educando a aprender a vir a ser, favorecendo-lhe a conquista da autonomia tanto no plano intelectual (através da transmissão de forma densa, de conteúdos programáticos cuidadosamente planejados), quanto no nível sócio-afetivo (PGE, 1985).

O entendimento de que é a transmissão de conteúdos densos garantidos através do currículo único para todas as Unidades continuou a ser motivo de conflito entre grupos

⁶⁵ A proposta curricular de História para o estado de São Paulo, entre os anos de 1986 e 1992 teve como objetivo a reformulação dos guias curriculares em vigor desde os anos de 1970.

diferentes no departamento de História. Os *conteúdos programáticos* estabelecidos na série dos PGEs, editados ao longo dos anos de 1980, registram poucas alterações, fazendo prevalecer, de uma edição a outra, a idéia de *adição ou substituição do que já estava no currículo* (Macedo, 2004, p. 121), isto é, eram acrescidos alguns conteúdos em uma determinada série ou simplesmente, eram trocados de lugar. Na 5ª série, por exemplo, se inicia com uma introdução à História e se chega ora ao final da Antiguidade Clássica, ora até os tempos medievais. Na 6ª série prossegue-se até a Idade Contemporânea. A História do Brasil é estudada nas 7ª e 8ª séries, mas conectada à História Geral, revisitada naqueles itens que se inter-relacionam diretamente à História do Brasil. A concepção naturalizada nesse programa apontou para a permanência de uma História de base eurocêntrica.

A análise dos guias curriculares produzidos ao longo dos anos de 1980 me permite afirmar que a história de todas as sociedades que se conectaram ao que convenciamos chamar de civilização ocidental constava desses programas. Os conteúdos iniciavam-se com a origem do homem e percorriam todas as sociedades ocidentais até a época contemporânea. Entretanto, balizados por diferentes concepções historiográficas esses conteúdos foram assumindo novas roupagens.

Tinha um grupo - e eu me considero desse grupo - com uma formação na Escola de Annales, dentro da História Cultural que se afinava muito e era um grupo todo novo. Muita gente nova porque em 92 entraram muitos da História dos Annales ou História Cultural, com essa formação historiográfica. E havia um grupo que eu diria até mais antigo que muitos entraram em 81 e outros em 84, com uma formação grande no materialismo histórico. Então os grandes embates. Eu tenho saudade desses embates porque eram realmente enriquecedores e com eles eu aprendi muito (Beatriz Boclin, depoimento, 2006).

A organização da escola por Departamentos Pedagógicos, como reprodução de um modelo da estrutura universitária, por certo abriu brechas de negociação em favor de uma História *mais interpretativa*, conferindo-lhe a legitimação necessária. Goodson (1997), em diálogo com Connell (1985, p. 87), aponta como o *currículo acadêmico competitivo pretende fixar a agenda e o discurso em muitos países, através do estabelecimento do que seja a verdadeira aprendizagem* (p. 96).

A grande dificuldade foi conciliar diferentes perspectivas político-teórico-metodológicas em relação à educação, ensino, história. O que se deu principalmente em relação a minha dificuldade ou opção - não sei bem ao certo, ainda - de não me desvencilhar da perspectiva de inserir algumas das recentes teses historiográficas - seja em termos da chamada História Geral ou do Brasil -, no ensino de história, ainda que seja no Fundamental. O meu desconforto em trabalhar conceitos/conteúdos com uma perspectiva teórica que, ao meu ver, se encontra ultrapassada ou pode ser seriamente questionada na sua lógica, no seu sentido político, etc, me levou a constantes embates com a equipe (Claudia Rodrigues, depoimento, 2006).

Defendo, entretanto, que esses conhecimentos, ao chegarem às salas de aula recontextualizados por processos de bricolagem, afastaram-se do conhecimento acadêmico para dar conta das finalidades escolares. Ao novo desenho curricular que essas recontextualizações originaram não se pôde atribuir qualquer tipo de filiação a uma única concepção historiográfica.

Essa questão da produção historiográfica influenciar planejamento de aulas eu acho que vou te dizer uma coisa que pode ser um sacrilégio, mas dependendo da série que você tem e do conteúdo que você tenha até a vertente historiográfica muda um pouco (Heloísa Menandro, 2006).

Dessa forma, um amálgama de concepções historiográficas convive no espaço escolar: o positivismo, o marxismo, a História das Mentalidades, a História do Cotidiano, a História Cultural. Ao mesmo tempo em que existe uma direção ao acadêmico na busca de sintonia com concepções historiográficas precisas, existe a adaptação dos conteúdos para fins escolares, gerando a bricolagem de concepções. Na constituição da disciplina escolar no Colégio Pedro II, essas concepções tanto entraram em disputa como cada uma delas foi se apropriando de categorias que lhes eram estranhas.

Vamos dar um exemplo: o programa de História antigo que nós encontramos no Pedro II (...) era um evolucionismo assim totalmente caracterizado. Uma história evolucionista, todos os povos seguiram aquilo, os que não seguiram são atrasados, enfim era uma História tradicional, a linha evolucionista, não digo com a intenção de ser, mas era aquilo que se usava e estava posto ali, no Pedro II. Então, o que a gente fez? Temos que dar a pré-história? Temos. Então, a primeira coisa que eu fiz. Vamos discutir o conceito de pré-história. Então,

peguei alguns trechos de Levi Strauss, não levei para o aluno, mas eu li, me informei, a gente discutiu com a equipe. O que é essa questão de pré-história e História? Uma coisa produzida pela historiografia européia ainda no século XIX que se estabeleceu então que pré-história é aquela fase em que não há escrita. Aí vem o Levi Strauss e diz assim: todos os povos têm a sua História só que muitos não deixaram registrado no diário de sua existência. Então, a gente pegava esse conceito de pré-história com o aluno e discutia isso. Os perímetros encefálicos estão de fora. Você até explicava que havia. (...) Então, você muda a abordagem, está entendendo? (Heloísa Menandro, depoimento, 2006).

A partir de 1990 através da Deliberação 2/90 são instituídos os Colegiados, ao mesmo tempo em que as Reuniões Pedagógicas nas Unidades vão se tornando um espaço institucionalizado de encontros semanais de professores nas Unidades. As discussões vão assumir papel de destaque, tornando-se coletivas, envolvendo a diversidade de concepções historiográficas e enfatizando a questão do conhecimento de referência.

O que, em alguns momentos, me levou a identificar as situações como a igual dificuldade de alguns professores em pensar o Ensino Básico como também um *locus* de diálogo com a produção historiográfica de ponta ou, de modo muito simplificado, com a academia (Claudia Rodrigues, depoimento, 2006).

A concepção de que os conhecimentos que se ensinam nas escolas precisam ser referendados epistemologicamente se constituiu em arena de debates. Para a grande maioria dos professores do Departamento de História eles precisavam chegar à escola e para tal a dificuldade que se apresentava era de caráter metodológico. Dessa forma prevaleceu a idéia de que a *principal fonte do conhecimento base é o conhecimento de conteúdo* (Shulman, *apud* Goodson, 1997, p. 96), o que pressupõe uma neutralidade do conhecimento, um entendimento de que a disciplina é por si só uma entidade monolítica (Goodson, 1997, p. 96).

Essa efervescência de debates foi facilitada com a possibilidade de alteração do regime de trabalho dos professores, que a partir de então puderam optar pela Dedicção Exclusiva. A alteração do regime de trabalho significou um aumento significativo dos espaços de planejamento para os professores. Várias comissões foram organizadas possibilitando que uma diversidade de temas pudesse ser discutida: programas, avaliação e

metodologias. Outras se organizaram no sentido de oferecer material de apoio para o trabalho mais direto com os alunos: produção de material didático e de multimeios, banco de dados com exercícios de História.

Neste trabalho, busco analisar, dentre as Comissões, aquela encarregada de propor *um programa dinâmico e que contemplasse temas atuais* (Ata da Reunião do Colegiado, 1992, p.2), para ser discutido nos Colegiados e nas reuniões semanais das Unidades Escolares. A dinâmica de funcionamento dessa Comissão consistia na elaboração preliminar de propostas que eram apresentadas nos Colegiados, discutidas e submetidas à aprovação ao final em novas reuniões do Colegiado.

A primeira ação desse grupo referiu-se à escolha de grandes temas a serem abordados nas aulas. Vale lembrar que durante o processo de redemocratização do país a disciplina escolar História fortemente influenciada pela concepção historiográfica marxista, teve que fazer uma opção entre *fornecer todos os conteúdos mais tradicionais como instrumento para o exercício da plena cidadania ou transformar-se em instrumento de ação política, através da escolha de novos temas* (Bittencourt, 2005).

No Colégio Pedro II, alguns temas ganharam destaque nessa perspectiva e dentre eles tiveram destaque o bicentenário do sufrágio universal, as eleições municipais, a questão do parlamentarismo. Na esteira dos temas, entretanto, outros surgiram que contemplassem um segmento de professores que privilegiava uma História Biográfica. Dessa forma, Vicente Tapajós, professor ligado ao IHGB, que à época se identificava com uma concepção bastante conservadora do ensino da História, é convidado pelo Departamento, para uma palestra sobre Tiradentes. Assim, ao lado das grandes temáticas de assuntos mais contemporâneos, outras surgiram ou foram sugeridas como a lembrar a História dos homens ilustres. As marcas tradicionais do Colégio Pedro II o fizeram vincular-se, de certa forma, a concepções historiográficas de caráter mais tradicional, também.

A Comissão de Currículos e Programas, novo nome dado à antiga Comissão de Programas, continuou ao longo desse período a promover uma série de novos estudos que, na ordem, apresentaram as seguintes pautas. Primeiro tratou de identificar dentre as possibilidades de uma educação autoritária, liberal ou participativa aquela que o departamento se comprometia a adotar. A estratégia consistia na leitura e análise de um

documento⁶⁶ reproduzido pela Comissão que apresentava as análises do autor sobre pressupostos filosóficos, práticas pedagógicas, relação professor-aluno e os resultados obtidos em cada uma das três perspectivas de educação. Em seguida, o corpo de professores deveria definir o aluno que temos e o aluno que queremos e o programa que temos e o que queremos ver adotado (Ata do Colegiado de História, 1995, fl.16).

Em um segundo momento, as discussões giraram em torno da relação entre conteúdos selecionados e a possibilidade de adoção de novas metodologias, a partir de enfoques epistemológicos.

O primeiro que se preocupa com o objeto de estudo, o saber, o conteúdo e valoriza o professor, sendo o aluno passivo. O segundo que se preocupa com o sujeito, aquele que aprende, que desenvolve habilidades, comportamentos de entrada e saída, sendo o conteúdo um meio de alcançar o saber, tema da escola behaviorista. O terceiro que privilegia a relação objeto-sujeito, e baseando-se no pensamento do sociólogo Paulo Freire, afirma que o conhecimento se dá numa relação entre os dois, num processo de constante transformação de ambos. Tal pensamento constitui o construtivismo, no qual o aluno é um projeto em construção, assim como o homem e o Universo (Ata do Colegiado de História, 1995, p. 17).

Para o grupo de professores da Comissão de Currículo e Programa a intenção era o privilegiamento da concepção construtivista, considerado capaz de fornecer as bases teórico-metodológicas para se chegar ao conhecimento. As discussões em torno dessa questão apontaram tensões. Os defensores dessa *perspectiva* apontavam que a narrativa⁶⁷ usada tradicionalmente no ensino de História precisava ser reduzida e limitada apenas àqueles momentos em que se pudesse, através dela, chegar à construção dos conceitos considerados os mais importantes (Ata do Colegiado de História, 1995, p.17). Outro grupo considerou que essa forma de tratar os conteúdos era muito difícil em um colégio com a tradição do Pedro II (idem, p. 17).

A esse movimento de intensa discussão no Departamento de História, que resultou na elaboração do Plano Geral de Ensino editado em 1996, teve início uma forte centralização administrativa por parte da Direção Geral. Os horários das unidades foram

⁶⁶ Texto de Reinaldo Matias Fleuri da Universidade de Uberlândia (Ata do Colegiado de História, 1995, fl.16).

⁶⁷ Aqui se refere às aulas expositivas.

feitos de forma centralizada pelo Diretor-Geral do Colégio, garantindo-se a realização de Reuniões Pedagógicas obrigatórias nas Unidades e almejando-se uma homogeneização dos programas. Uma série de Portarias foi editada, apontando um excesso de burocratização que levou os professores a se colocarem nas reuniões do Colegiado.

Sinto a burocratização crescer em proporções inimagináveis, usando até os alunos do Grêmio para relatar à Direção Geral queixas e reclamações quanto aos professores, numa prática que deseduca, causando péssimo grau de relacionamento. Os documentos, para serem fixados nos murais da escola, precisam de autorização. A atuação do SOE como elemento que na estrutura da escola se coloca na defesa do aluno, incondicionalmente. São realizados relatórios pelo SOE sobre o perfil do professor, sem a divulgação de seus resultados. Desvalorização do pedagógico e descolamento do administrativo do pedagógico. Esvaziamento das decisões do Departamento (Ata da Reunião do Colegiado, ano, p. 32 fala da profª Cláudia Afonso).

Apesar de todas essas questões de ordem administrativo-pedagógica o departamento de História conseguiu, depois de um processo de longas discussões, apresentar um novo programa para a disciplina escolar História que apareceu firmado no Plano Geral de Ensino editado em 1996, último da série de PGEs.

A preocupação constante na estruturação de conteúdos foi a de privilegiar os grandes traços característicos das sociedades e não os detalhes meramente descritivos. As características mais amplas e profundas levam à construção de conceitos, sem os quais a História seria um enorme conjunto de dados fragmentados (PGE, 1996, p.81).

Ao lado dos conteúdos programáticos e para cada Unidade didática eram apresentados os conceitos que, em substituição aos objetivos, passaram a ser o eixo norteador do programa. O processo de estabelecimento desses conceitos se deu a partir dos conteúdos que estavam estabelecidos nos guias curriculares anteriores e eram apresentados na mesma seqüência linear: iniciando na pré-história até o estudo das sociedades contemporâneas. Acreditava-se que dessa forma o “enxugamento do plano”, retirava o excesso de conteúdos que ainda acompanhavam o ensino da História, dificultando uma abordagem de conteúdos mais recentes. Assim no estudo das sociedades da Antiguidade Oriental esperava-se substituir a História de viés político-econômico pela construção de conceitos como: economia, sociedade, política, cultura, cidade, estado. A grande novidade

era que o programa se estendia pelas séries e a cada momento da História Geral conectava-se simultaneamente à História do Brasil. O que se pretendia especificamente era *construir um instrumental conceitual que permita a identificação das diferenças entre as sociedades no tempo e no espaço e de suas formas próprias de realização na História* (p. 83).

A disciplina escolar História tomou para si *a construção da identidade cultural do grupo a que o aluno pertence e dele próprio como membro desse grupo* (p.83), sem que se efetivasse uma discussão sobre que identidade deveria ser construída. Assim, em cada uma das séries perseguia-se a busca da identidade, essa referida ao parâmetro ocidental. Na 5ª e 6ª séries, os conteúdos selecionados deveriam, na primeira, buscar *no mundo grego e no mundo romano da Antiguidade, cujas culturas, acrescidas da contribuição do cristianismo, formaram o mundo ocidental cristão* e, na segunda, *o ocidente europeu era o foco de estudo e o império bizantino e os muçulmanos vistos no que se refere ao papel de ambos com relação ao mundo ocidental cristão* (p.82). Na 7ª e na 8ª séries, inserindo no contexto europeu, eram abordadas a História da América e, em especial, a do Brasil, pretendendo-se a superação da visão eurocêntrica do colonialismo. Vinculava-se essa identidade, enquanto origem às características eurocêntricas, mas se apontava em relação ao colonialismo que *as áreas colonizadas fossem estudadas por dentro com suas dinâmicas próprias* (p.82).

Foi possível identificar algumas marcas ao longo desse período. Por um lado, a tentativa de homogeneização dos programas a partir de uma linha conceitual e não mais a partir dos conteúdos, uma efervescência nas discussões colegiadas relacionadas ao planejamento da disciplina escolar e à veiculação da produção historiográfica de professores do Departamento, que apresentaram seus trabalhos acadêmicos ao corpo de professores. Por outro lado, a excessiva burocratização da administração, a permanência do sistema único de avaliação e uma aquiescência do Colégio Pedro II expressa na introdução de Programas de Qualidade Total. Foram essas marcas que precisaram ser consideradas quando, a partir de 1997, chegaram ao Colégio Pedro II, os primeiros textos com as propostas curriculares do Estado.

1.3.2 OS TEXTOS DAS REFORMAS CHEGAM AO COLÉGIO PEDRO II (1997-2004)

A partir de 1997, vários professores do Colégio Pedro II começaram a participar das discussões dos textos preliminares das reformas curriculares do Estado, sobretudo daqueles que estiveram relacionados ao Ensino Médio. O departamento de História, junto com o de Filosofia e o de Geografia, tiveram participação bastante efetiva e as relações entre o MEC e o Colégio Pedro II foram se estreitando.

Isso foi interessante, também, foi uma experiência ímpar na minha vida porque o Rui Berger que era o Secretário freqüentava muito o Colegiado porque o Pedro II era o único colégio federal de ensino médio, então ele queria colocar a casa como ponta de lança, como piloto pra implementação da Reforma. E ele vinha muito aos Colegiados e a gente estreitou muito, também, em função do Avelino ter ido trabalhar com ele. Aí ele chamava alguns chefes de departamento como eu e o próprio Antônio Rodrigues⁶⁸ pra gente ir fazer alguns trabalhos: participar de seminários lá em Brasília (Angela Montico, 2006).

A presença do Secretário de Educação Tecnológica do MEC às reuniões do Conselho Pedagógico, órgão consultivo de caráter pedagógico-administrativo revelou que a finalidade do Colégio de laboratório de experiências das políticas do Estado estava sendo alvo de ações mais diretas.

O esforço que o Departamento vinha fazendo no sentido de discussão do seu currículo vai recrudescer e uma nova Comissão se constitui no sentido de analisar os textos que começaram a chegar ao Colégio. Essa Comissão iniciou seus trabalhos analisando a Nova Lei de Diretrizes e Bases e viu nela a possibilidade de legitimação para duas questões que ocupavam parte do segmento de professores do Departamento. A primeira delas dizia respeito aos critérios de avaliação, sobretudo à crítica que se fazia às Provas Únicas. Assim a Comissão apontou *uma dissonância, na medida em que a LDB prioriza a continuidade da avaliação sobre as avaliações finais, diferenciando-se do sistema atualmente vigente no CPPII* (Atas do Colegiado, 1997, p.47). A segunda, representava a legitimação da priorização da História do Brasil em relação à História Geral, referendada na Lei e argumentando que apesar dos programas *concentrarem setenta e dois por cento de seu*

⁶⁸ Chefe de Departamento de Geografia

conteúdo em História do Brasil e Contemporânea (p.47), ainda nas aulas dedicava-se um tempo maior que o previsto para os conteúdos de História Geral.

O ciclo de políticas defendido por Ball (1989) nos ajuda a entender como no espaço em que se pretende que as políticas sejam colocadas em uso, as leituras que são feitas conferem a essas mesmas políticas novos sentidos. Demandas não atendidas dos atores nas escolas os levam a efetuar recortes que possam, por exemplo, conferir legitimidade a antigas reivindicações. Os critérios de avaliação adotados no Colégio Pedro II, a excessiva concentração de conteúdos da História Geral, são exemplos dessa atribuição de novos significados.

A apresentação dos resultados do trabalho da Comissão encarregada da análise dos documentos oficiais tornou-se polêmica e colocou em xeque, entre outros, a formação para o trabalho, preconizada como finalidade da educação.

a educação para o trabalho visa a qualificação de mão-de-obra para as grandes empresas, e que o Colégio Pedro II não poderia abrir mão de sua finalidade de direcionar o processo educativo para a construção da capacidade de reflexão e crítica, fundamentais para qualquer ação social e humana (Livro de Atas do Colegiado, 1997, fala da Prof^a Sonia Wanderlei).

Entendo que para um grupo de professores, não se faziam necessárias alterações nos programas de História, uma vez que as finalidades colocadas em foco pelas propostas curriculares oficiais não deixariam de ser atendidas. Para a professora essas propostas identificavam-se com um modelo de educação que pretendia a inserção do país num modelo que reprovava, alertando o quanto ele era determinado por agências internacionais de financiamento.

Outra leitura que se fez pretendia que a educação para o trabalho deveria ser apenas *uma das tarefas da rede de ensino, responsável, sobretudo pela formação da cidadania*, distinguindo a meta utilitária de objetivos técnicos das necessidades educacionais vinculadas à formação do indivíduo como sujeito social e humano (fala do prof. Avelino. Livro de Atas do Colegiado de História, 1997, p.48), marcas que distinguiram o currículo do Colégio Pedro II.

Em meio a essas polêmicas a Comissão de Currículo e Programas do Departamento prosseguiu suas atribuições e se impôs como metas o *enxugamento do programa através de*

ênfase conceitual e articulação com a Comissão de Interdisciplinaridade, para posterior adequação do programa (Livro de Atas do Colegiado, 1997, p.48).

A Comissão de Interdisciplinaridade havia sido instituída na Secretaria de Ensino do Colégio Pedro II e pretendia reunir todos os Departamentos para a escrita não mais do Plano Geral de Ensino, mas do Projeto Político Pedagógico.

Teve um momento anterior que foi a reformulação do PGE, em 1996. Esta partiu do Departamento de História que a gente já tinha trabalhado muito tempo no departamento, discutindo a reformulação do programa e iniciando uma proposta de trabalho com ênfase nos conceitos. Fizemos um mapeamento de conceitos importantes por série, partindo dos conceitos-chave da disciplina (Heloísa Menandro, 2006)

Era ao trabalho desse grupo que deveria estar articulada a Comissão de Currículos do departamento de História e os resultados finais apresentados no Colegiado para aprovação ao final do ano de 1997 foram assim explicitados.

Ênfase em História do Brasil e a construção dos conceitos históricos durante as séries do 1º Grau. Daí se apressou a necessidade de adoção de uma perspectiva tanto teórica quanto metodológica. Há necessidade de se destacar eixos de análise vinculados às questões de nossa sociedade de final de século: trabalho, técnica, poder e representação. A operacionalidade de tal proposta dar-se-ia de dois procedimentos interpretativos: diacrônico e processual e estrutural e relacional. O final do processo seria dado pela volta às questões de origem. A enunciação de uma problemática geral para o trabalho dos professores de História, mantendo-se o eixo de análise sócio-cultural, que seria a questão da identidade/alteridade; diálogo/conflito que se desdobra em três pontos básicos: a especificidade da construção da identidade brasileira; a relatividade do sistema capitalista e da civilização ocidental (Documento distribuído pela Comissão na Reunião do Colegiado de História).

A proposta apresentada pela Comissão de Currículo para o Colegiado de História ratificava algumas concepções que desde a década de 1980 estiveram presentes em diferentes propostas curriculares elaboradas pelos estados e, a partir da segunda metade da década seguinte, pelo poder federal, concretizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Bittencourt, p.99).

Os conceitos são considerados a base para o conhecimento histórico e busca-se a coerência entre os objetivos da disciplina e os fundamentos historiográficos e pedagógicos. (...) A opção pela história sócio-cultural é justificada pela série de conceitos selecionados como fundamentais, destacando-se os de cultura, trabalho, organização social, relações de poder e representações (PCN, 1998, p.115).

As discussões que se seguiram após a apresentação da proposta pela Comissão de Currículo revelaram algumas tensões. Uma delas disse respeito a que ela não contemplava a diversidade de formação de professores. O professor Arthur, membro da Comissão e com uma formação de viés sócio-cultural, argumentou que era uma resistência localizada, sobretudo por aqueles professores

economicistas marxistas ainda daquela época que trabalhavam para que não se perdesse essa forma de estudar e entender História. Tinham os outros chegando, novos e não tão novos puxando para outras e abrindo para outras possibilidades. Mas na época ainda tinha gente querendo que o marxismo fosse a nossa base teórica de compreensão e pro ensino de História. Mas na época que eu entrei, já em 95, 96 eu sentia uma resistência do Departamento em aceitar a visão pura e simples do marxismo. Já existia um esforço, em 95, 96 de buscar novas perspectivas para a compreensão, para o ensino de História (Arthur José Baptista, depoimento , 2006).

Esse grupo a que se refere o professor Arthur esperava que a resposta a essa questão fosse dada pela construção de uma identidade brasileira, incluindo-se as culturas de resistências e apontando que o ensino da História no Colégio Pedro II ainda se pautava pela visão ocidentalizada da História.

Outro grupo entendeu que a equipe de professores, para se comprometer com uma concepção sócio-cultural, dependeria de aprofundamento e estudo e que deveria aguardar a chegada dos documentos oficiais para que o Colégio definisse sua proposta curricular, bem como dependia do envolvimento dos outros departamentos na discussão (Livro de Atas do Colegiado, 1997, p. 48).

A naturalização dos conteúdos parece ter, entretanto, prevalecido, e a discussão que se seguiu acabou colocando em foco o acúmulo de conteúdos em séries como a 7ª e a 8ª. A

distribuição dos conteúdos apresentados em torno dos eixos temáticos acabou sendo abandonada e o norte passou a ser a distribuição dos conteúdos/conceitos pelas séries.

O programa aprovado pelo Departamento e publicado no PGE/ 96 apresentava os objetivos para cada uma das séries finais do ensino Fundamental, os conteúdos organizados por unidades didáticas e os objetivos de cada um dos conteúdos. Os conceitos estavam explicitados ao final do rol de objetivos, permanecendo dessa forma a ênfase nos conteúdos.

O Colegiado de História foi instado a participar da operacionalização da Reforma curricular, iniciando os preparativos para a elaboração do PPP.

A resistência, que um grupo significativo de professores do Departamento de História fazia às reformas, neutralizou-se no momento em que uma finalidade atribuída, sobretudo do Ensino Médio no Colégio Pedro II, que era/é a preparação dos alunos para os vestibulares, começa, por efeitos desse mesmo quadro de reformas, a ser alterado. O grupo que ressaltava anteriormente a vinculação das reformas a um modelo neoliberal de educação do qual discordava, mostrou aquiescência na medida em que a UERJ realizaria seu vestibular *com a ênfase em habilidades e não mais nos conteúdos* (Sônia Wanderlei, 1998)⁶⁹. A marca do Colégio Pedro II, sobretudo no Ensino Médio, com relação ao sucesso que seus alunos obtinham no ingresso nas universidades apresentou-se nesse momento como motivo de concordância com as orientações curriculares que passaram a nortear os exames de vestibular. Dessa forma esse motivo foi fundamental para a mudança de postura em relação aos pressupostos, antes rejeitado por esse grupo.

O trabalho nas Comissões começou a ficar pesado para os professores diante da burocratização da escola, da diversificação das atividades com fins de avaliação⁷⁰ e as discussões das políticas curriculares que estavam sendo gestadas no governo central ocuparam grande parte das discussões.

Ball (2001) aponta que um elemento que costuma acompanhar os processos de reforma é a potencialização do trabalho de professores que passam a se sentir *responsabilizados e simultaneamente comprometidos ou pessoalmente envolvidos* (p. 108-109), implicando na substituição da disciplina pelo controle.

⁶⁹ Professora do Curso de graduação da UERJ e do CP II.

⁷⁰ A Diretriz de Ensino que altera os critérios de avaliação, pondo fim à Prova única, estabeleceu uma forma de avaliação que previa a aplicação de uma série de instrumentos em um mesmo período de avaliação.

As ações desenvolvidas no Colégio Pedro II com vistas a promover adaptações no currículo de modo a atender as exigências pretendidas pelas reformas do Ensino Médio e a escrita do PPP vinham se fortalecendo. Foi instituída a Assessoria para Projetos Especiais – APE – que promoveu uma série de reuniões com os Chefes de Departamentos e professores de Geografia, História, Sociologia e Filosofia para promover os ajustes necessários. Como resultado dessas reuniões foi elaborado um documento com críticas e sugestões para a área de Sociedade e Cultura⁷¹, encaminhado à Coordenação do Ensino Médio, então ocupada pela professora Eny Maia.

A APE se fez presente à Audiência Pública do Conselho Nacional de Educação para a discussão nacional da versão preliminar do Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e à 2ª Audiência para discussão do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, em maio de 1998. Compareceu à sessão especial do Fórum de Educação da Fundação Cesgranrio sobre a Reforma do EM, em julho, apresentado pela profª Guiomar Namó de Melo. Participou do I seminário *O Ensino Médio em questão*, organizado pela DEMEC/RJ e UERJ, em agosto. Participou do Fórum do Ensino Médio.

A convite do prof. Rui Berger Filho, Secretário de Ensino Médio e Tecnológico a APE participou do Seminário *Mercosur: educación para la democracia, desarrollos curriculares centrados na calidad de vida*, realizado em dezembro de 1998 em Buenos Aires, avaliando como positiva a aproximação dos países latinos pela via das reformas curriculares então em curso (Relatório da Comissão de Interdisciplinaridade, 1998).

As propostas curriculares passaram a preencher os espaços coletivos de discussão e um esvaziamento das questões que vinham sendo feitas até então acabou acontecendo. O grupo de professores que mais diretamente participava das ações programadas pelos órgãos oficiais, com a finalidade de discutir os textos da reforma, passou a veicular um discurso de defesa dessas propostas.

Dessa forma, por exemplo, tendo participado como representante do Colégio no Seminário sobre Educação, em Buenos Aires, patrocinado pela OEA, a profª Heloísa Menandro alertava para a necessidade de *não se adotar uma postura xenófoba contra as propostas educacionais da nova legislação, apenas porque possuem conotações*

⁷¹ Primeira denominação da área dos PCNEM.

neoliberais, argumentando em favor dos três eixos previstos pelas políticas curriculares: autonomia, cidadania, identidade (Livro de Ata do Colegiado de História, 1999, p. 72).

A escolha desse discurso não criava nenhum ponto de conflito em qualquer um dos professores de História, constituindo-se, pelo contrário, em ponto de aproximação, uma vez que eram concepções sobre as quais havia consenso. Assim os eixos apresentados como norteadores das propostas eram apropriações daqueles que se defendiam para o ensino nas escolas.

Entretanto quando reclamaram para si, em nome da autonomia preconizada como eixo da reforma, a implementação de projetos nas suas Unidades de lotação esbarraram na própria estrutura homogeneizadora do Colégio Pedro II. Assim, apesar da diversidade das Unidades Escolares, *até o presente momento não está definida a autonomia das unidades para construção do Projeto Político Pedagógico* (Livro de Atas do Colegiado, 1997, p.75 fala da Chefe de Departamento de História, Ângela Montico).

Prevaleceu a concepção de um currículo único uma vez que *a existência de projetos nas Unidades não configura um projeto político-pedagógico da escola* (ibid., p.75 fala do prof. Dirceu Castilho), e que este precisaria *ser ponderado, claro e crítico, sem ser puramente reativo* (ibid., p. 75, fala da Chefe de Departamento, prof^a.Ângela Montico).

O MEC se fez presente quando dessas discussões. O professor Avelino, ex-professor de História do Colégio Pedro II, participou da sessão do Colegiado como representante da SEMTEC-MEC para divulgar: a) as Diretrizes Curriculares e seus princípios: Ética, Estética e a Política⁷², b) as metas curriculares: interdisciplinaridade, contextualização a partir de eixos temáticos, (c) a flexibilidade disciplinar, desde que seja mantido 75% da carga horária destinada ao núcleo comum e o restante à parte diversificada e (e) o ensino por competências.

As informações e recomendações são discutidas, além dos Colegiados, no Conselho Pedagógico, depois nas equipes de Coordenadores Pedagógicos e de outros setores do Colégio e, nas Unidades, com os professores de turma mesmo com aqueles que trabalhavam com as turmas de Ensino Fundamental. Nas leituras feitas, descobríamos que as propostas também incorporaram muitas concepções que eram defendidas na escola. A começar pela própria concepção de currículo único, traço que definiu o ideário do Colégio

⁷² Resolução CEB N° 3, de 26 de junho de 1998.

desde os tempos do Colégio Imperial. A organização curricular a partir de conceitos e não de conteúdos. A estrutura disciplinar que possibilitou à equipe de especialistas uma certa autonomia nas escolhas que foram feitas, levando nesse caso os embates para as questões especificamente disciplinares e se constituindo em fator de estabilidade curricular. As concepções piagetianas, com relação ao estabelecimento de metodologias, também se constituíram em traços que a instituição, pelo menos no Departamento de História, já vinha discutindo. O então Secretário de Ensino do Colégio Pedro II, em depoimento analisa esse momento na escola.

Os formuladores das Diretrizes e dos Parâmetros elaboraram sua proposta e nos baseamos nesse material para a nossa reformulação, muito embora muita coisa do que foi proposto, nós já fazíamos há anos. Estamos na frente há muito tempo. Temos que estudar as inovações analisando as novas idéias, e adotando-as se estiverem de acordo com a nossa realidade e os nossos objetivos. Mas podemos também dar nossa contribuição com a experiência que temos, que é muito boa, rica e pode ser melhor aproveitada pelo país (Marco Antônio Brandão, depoimento, 2006).

Em outro local deste trabalho, com Ball (2001), defendi o ciclo de políticas apontando o quanto as propostas curriculares oficiais são apropriações e resignificações de idéias que circulam em outros contextos e o contexto da prática fornece concepções que são refocalizadas nos textos curriculares. Acrescento que a presença de muitos professores do Colégio Pedro II nas equipes encarregadas da formulação dessas propostas no âmbito do Estado tornaram os professores porta-vozes dessa experiência a que se refere o prof. Marco Antônio.

Do Colégio Pedro II, participaram a prof^a Mônica Waldheim, de Biologia, a prof^a Ângela Montico Cruz, Chefe do Departamento de História na época e o prof. Aldir Araújo Carvalho Filho, também Chefe do Departamento de Filosofia na ocasião. Acredito que a prof^a Catia Antonia da Silva, de Geografia, também contribuiu. Se não estou enganado, vários outros colegas do Colégio Pedro II foram convidados diretamente pelo MEC para participar e colaborar em fases diversas. O CPII é muito bom, tem um excelente corpo docente (Marco Antônio Brandão, depoimento, 2006).

Embora se reconhecesse nos textos concepções já em uso na instituição escolar, novas leituras passaram a ser feitas e a multiplicidade delas trouxe à tona uma série de embates e disputas, nas quais o próprio texto fornece a legitimação de antigas reivindicações. No Colégio Pedro II, um desses embates acabou por envolver o segmento de professores que apontava o perfil conservador do Colégio no qual a predominância de uma *cultura bacharelesca* (Ata do Colegiado de História, 1999) apresentava sinais de desgaste, apontando a necessidade de transformações. Outro grupo identificava a urgência de mudanças na forma como estava estruturada a administração da escola, propondo a adoção de uma política que garantisse a instituição de espaços permanentes de discussão e deliberação. Outro grupo ainda entendia que

houve aqui um esforço, que agora tenho que reconhecer, do colégio, da Secretaria de Ensino pra se pensar, já na passagem dos PGEs para o PPP, para se pensar minimamente a educação, os conteúdos (Arthur José Baptista, depoimento., 2006).

Em 1999, abortando as discussões que estavam sendo feitas no Departamento, *a Direção Geral impôs uma nova grade curricular, não considerando o lado pedagógico, preocupando-se apenas com o número de professores de que poderá dispor, privilegiando a área tecnológica, em detrimento da área de humanas* (Atas da Reunião do Colegiado, 1999, p.80).

Essa decisão, tomada em meio às discussões que o Colégio vinha fazendo, acabaram por tornar mais difícil a conclusão das discussões com vistas à escrita do novo guia curricular. Apesar dos esforços do Departamento de História de tentar revertê-la, encaminhando em nome do Departamento de História, seu desagrado na medida que se considerava a nova grade curricular *um desrespeito ao Projeto Político Pedagógico* (Ata do Colegiado de História, 1999, p. 77). A Direção Geral encaminhou por escrito a resposta lida na sessão do Colegiado de outubro de 1999.

Não pretendi e não pretendo interromper o Projeto Político-Pedagógico. Torço para que chegue ao fim. A grade curricular que apresentei visava e visa dar bases ao planejamento para o próximo ano letivo. Desejo que o Departamento de História continue liderando o bom trabalho que realiza. Estarei presente nas sessões do Conselho Pedagógico ou do Conselho Departamental e espero ter em breve o

Projeto Político-Pedagógico para o Colégio (Wilson Choeri, outubro de 1999).

Ficava claro que a tarefa precisava ser executada e, dentro dos prazos firmados com o MEC para a edição do texto do Projeto Político-Pedagógico.

Como a impressão foi feita em Brasília, e tínhamos prazos exíguos, os originais foram enviados às pressas e, nessa pressa, ocorreu o lapso⁷³ (Marco Antônio Brandão, depoimento, 2006).

Assim, ainda em 1999, ocorreu uma reunião da área de humanas com os professores de História, Geografia, Sociologia e Filosofia. O Chefe de Departamento de Filosofia fez a leitura do Anteprojeto de Estrutura Curricular da área e o grupo entendeu que a reunião era prematura na medida em que só se poderia pensar na área depois que cada disciplina apresentasse sua proposta elaborada. A professora Heloísa afirma que as disciplinas não podem ser justapostas, discordando da proposta anterior, que elas não correriam o risco de desaparecer e o que se deveria tentar era a integração do conhecimento. A tradição disciplinar acabou entrando em conflito com a pretensão de se produzir um documento por área, prevalecendo a primeira concepção. A partir disso os Chefes de Departamento deveriam entregar as competências de cada uma de suas disciplinas, bem como propor as temáticas a serem abordadas (Livro de Ata do Colegiado de História, 1999).

Antes que se concluíssem os trabalhos de escrita do Projeto Político Pedagógico, em 2000, a SEMTEC-MEC implantou um projeto piloto para a 1ª série do Ensino Médio

O MEC estabeleceu que duas Unidades do Pedro II promoveria de uma forma experimental, isso em 2001, um projeto de ensino - em 2000, 2001. (...) Então, não foi absolutamente uma construção da Unidade. (...) É um momento de reorganização do ensino Médio em função dos PCN, então o trabalho que a SEMTEC vai fazer junto ao colégio é que nós tenhamos esse projeto com dois temas (Virginia Buarque, 2006).

A implementação desse projeto se fez acompanhar de outras medidas que estavam ainda sendo discutidas nos diferentes departamentos do Colégio: a avaliação e a estrutura pedagógico-administrativa. Através de Portaria, os critérios de avaliação foram alterados,

⁷³ O lapso a que fez menção o professor Marco Antônio, então Secretário de Ensino do Colégio Pedro II, refere-se a ausência no texto do PPP de uma apresentação do documento à comunidade escolar assinada pela Secretaria de Ensino.

extinguindo-se a Prova Única que contemplava uma antiga demanda de grupos de professores do Colégio. Uma nova Portaria modificava a estrutura pedagógica, com a criação de coordenações por série e não mais por departamentos pedagógicos. Se, em torno da primeira determinação, ainda se pôde aglutinar um segmento que aplaudia a decisão, discordando apenas da forma como foi feita, o mesmo não aconteceu em relação à extinção da coordenação pedagógica por disciplina. Os colegiados reunidos em torno das disciplinas escolares, forte marca de organização curricular, aglutinaram uma parcela muito mais ampla de professores. Numa certa medida, essa decisão enfraqueceu as discussões que vinham sendo feitas, uma vez que eram os Coordenadores Pedagógicos e Chefes de Departamento responsáveis pela viabilização desses espaços.

Em 2002, o Projeto Político Pedagógico foi entregue aos professores do Colégio. O programa de História do Ensino Fundamental, que teve sua discussão interrompida por conta da ênfase dada ao Ensino Médio, acabou incorporando o texto que era mais conveniente para o momento. Ocupo-me dessa análise na última seção.

1.3.3 O ENSINO DE HISTÓRIA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: NEM PCN, NEM PGE

Na seção anterior busquei apresentar os movimentos da Reforma dos anos finais de 1990. Esses movimentos referiam-se mais diretamente às reformas do Ensino Médio mas foram discutidas, coletivamente, pelo Colegiado de História. As mudanças verificadas no programa de História foram suspensas e tudo indicava que deveria ser editado no Projeto Político Pedagógico o programa estabelecido no PGE de 1996.

Entretanto,

aconteceu o seguinte, nós quando estávamos começando a pensar o Projeto Pedagógico com todas aquelas etapas que eu te dei o material, quer dizer, primeiro pensá-lo dentro do grupo, depois no Conselho e depois então expandir para o Colégio todo nós ainda não estávamos lidando com a questão das competências porque a proposta por competência era só do ensino médio (...) mas muitos departamentos já vinham num trabalho de reformulação das suas propostas. Teve aqueles projetos todos, teve a Reforma de Ensino e o Pedrinho já

estava trabalhando para adequar mais o programa, enfim a proposta do Pedrinho à reforma de ensino. Isso era um trabalho que muitos departamentos vinham fazendo e nós não nos preocupamos muito com essa questão de competências no ensino fundamental (Heloisa Menandro, 2006)

Além das Unidades do 1º segmento do Ensino Fundamental que estavam reformulando o currículo e fazendo uma proposta por níveis de competências, o Departamento de História havia aprovado, em 2000, um projeto experimental para ser desenvolvido nas turmas de 5ª a 8ª séries da Unidade Escolar São Cristóvão II. Esse projeto foi construído e legitimado a partir dos conceitos estabelecidos no PGE de 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História e se constituía de três princípios norteadores.

Além da questão dos conceitos a gente foi “beber” no que os Parâmetros Curriculares estavam dizendo, a gente também introduziu duas coisas que de certa forma se espalharam para os outros professores: a questão do Trabalho Coletivo que era o trabalho com a pesquisa que eu avalio teve um ganho muito grande (...) o outro foi um trabalho que eu acho que pra mim foi mais difícil, não de fazer, mas de dar continuidade: o trabalho com as atitudes. Tem algumas críticas... Parece-me que o que o aluno precisa saber, não porque alguém disse, mas porque isso está na minha cabeça, são os conceitos históricos ou aprender a pesquisar, mas me parece que eu gastava pouco tempo com aquele eixo das atitudes. Eu sinto que se eu tivesse que abrir mão daquele eixo, eu estava muito mais preocupada em dar conta do planejamento que nós tínhamos acertado (Ana de Oliveira e Luiza Helena Lamego Felipe, depoimento, 2006).

A análise do texto do projeto encaminhado pelas prof^{as} Ana e Luiza revela que ele continha fragmentos dos PCN (1998) com que estes estavam relacionados à *construção de atitudes em relação ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas e à sociedade que possibilitem o reconhecimento das diferenças e do respeito pelo outro* (Oliveira e Lamego, 1999); e a construção do que chamamos de Trabalho Coletivo para o qual pretendíamos *o redimensionamento do diálogo entre o ensino de História e o conhecimento científico, [propondo] a realização de atividades de pesquisa escolar que desenvolvam o processo de observação, coleta de informações, em diferentes fontes, produção de textos e de trabalhos individuais e coletivos, contribuindo para o desenvolvimento da reflexão, da crítica e da autonomia para aprender* (ibid.).

O último dos eixos desse projeto, desenvolvido entre 2000 e 2005, referia-se a aprendizagem de conceitos. A escolha desses era a mesma estabelecida no PGE/96, em vigor. Pretendíamos apenas uma reorganização diferente dos conteúdos em torno de cada um dos conceitos e a escolha recaiu sobre *os eixos temáticos e o estabelecimento de relações entre eles no tempo, bem como a percepção das transformações, permanências, semelhanças e diferenças* (PCN, 1998). A escolha dos eixos temáticos foi a mesma proposta pelos PCN: História das relações sociais, da cultura e do trabalho (5ª e 6ª séries) e História das representações e das relações de poder (7ª e 8ª séries). Portanto, foi um processo de bricolagem no qual fragmentos de diferentes textos: PGE (1996), PCEN (1998) e a coleção de livros didáticos⁷⁴ adotados naquele período foram sendo amalgamados.

Esse projeto foi apresentado ao Departamento de História para apreciação e recebeu críticas, sobretudo com relação à organização em torno de eixos temáticos. Lopes (2006) aponta que, posteriormente, quando da revisão das propostas curriculares dos anos de 1990, *foram feitas críticas à pretensão de uma organização curricular mais definida centralmente, em virtude de existir na área uma divergência entre história temática e história não-temática, a primeira defendida nos PCN* (p.153).

Aprovado pela Chefe de Departamento e pela Secretaria de Ensino passou a se constituir em proposta experimental implementada nas turmas de séries finais de ensino Fundamental de uma das Unidades Escolares do Colégio Pedro II, a Unidade Escolar São Cristóvão II.

Esses eixos trabalhados nessas turmas era o que mais se aproximavam dos conceitos, atitudes e procedimentos presentes nos textos das propostas curriculares oficiais. No momento da escrita final do Projeto Político Pedagógico, apresentou-se, então a seguinte questão.

O primeiro segmento de CA a 4ª série [tinha] um projeto pedagógico por competências, o ensino médio um projeto pedagógico por competências, e 5ª a 8ª vai ficar como? É o mesmo colégio, é o mesmo projeto, vamos dizer assim, em grandes linhas. Então, nesse dia a gente começou a chegar a conclusão que nós também tínhamos que pedir aos departamentos, os chefes estavam ali comigo no grupo de proposta curricular, a também transferir a proposta que era por objetivos, ou conceitos, (enfim a palavra que estivesse vigorando

⁷⁴ Refiro-me à coleção MONTELLATO, Andrea. *História Temática*. São Paulo: Scipione, 2000.

mais) em competências, e assim foi feito. Por isso que essa proposta de 5ª a 8ª chegou muito depois do ensino médio estar pronto. Nós não éramos obrigados a fazer proposta por competências no ensino fundamental, isso nunca foi pedido em momento nenhum da Reforma, em nenhum documento (Heloisa Menandro, 2006).

Ao contrário do que esperava o Departamento, foi o Projeto experimental da Unidade Escolar São Cristóvão II que foi apontado no texto do novo guia curricular do Colégio Pedro II (CP II, 2002, p. 220). Os conceitos, atitudes e procedimentos podem

perfeitamente ser transferidos para competências cognitivas (conceitos), atitudinais e procedimentais, como fez [também] o Departamento de Geografia na proposta de 5ª à 8ª, aliás, antes de isso ser solicitado pelo Grupo de Trabalho da Proposta Curricular composto por todos os chefes de departamentos e eu (Heloisa Menandro, 2006).

A análise do Projeto Político apontou algumas questões. A primeira que destaco está referida à finalidade que o Colégio Pedro II pretendia ver alcançada.

A escola é, por excelência, o espaço reservado à transmissão da cultura erudita, cujos produtores e detentores fazem parte da elite política, econômica e cultural e têm acesso ao saber através da escrita, do estudo, dos livros. Pensar que sem a cultura dominante, se consegue aceitação social em todos os círculos, é uma ilusão a ser combatida. (...) Nesse sentido, o conceito de cidadania cultural é um novo aspecto da formação para a cidadania a ser mais aprofundado entre nós. Cidadania cultural significa que a cultura deve ser pensada como um direito do cidadão, isto é, algo de que as classes populares não podem ser e nem se sentir excluídas (PPP, 2002, p.68)

Reafirmou-se assim a tradição da escola comprometida com a transmissão de uma cultura que se pretende hegemônica. Mesmo que se considere que a proposta curricular expressa nos PCN (1998) ainda esteja bastante afastada de um ideal da política da diferença (Macedo, 2004), tratando a diversidade cultural como *o discurso da competência cultural que propõe a valorização do pluralismo cultural com a definição de competências interculturais para nortear o currículo* (p. 121) e que ainda traga traços de alusão a uma cultura ocidental comum, a concepção expressa no texto do PPP apresenta características bastante conservadoras.

No que se refere às finalidades da disciplina escolar História a temática a ser discutida apontava a questão da identidade, considerando-se que essa se constituía

No cerne do principal dilema das sociedades contemporâneas, num mundo marcado pela globalização da economia e por uma cultura "pós-moderna" tão multifacetada. Hoje em dia, conectados aos meios de comunicação de massa e ao sistema de consumo, as sociedades, os grupos e os indivíduos perdem suas identidades sócio-culturais, suas tradições e projetos coletivos, definindo-se em função do movimento da "rede" na qual estão inseridos (PPP, 2002, p. 220).

A finalidade da disciplina escolar estabelecida revelou a idéia de *uma cultura mundial unificada* desconsiderando o quanto as identidades locais reinterpretem e dão novos significados aos padrões que se pretendem sejam homogeneizadores. Desconsiderando, por fim, os constantes processos de reterritorializações em curso (Macedo, 2004, p. 120).

O texto que aponta os conteúdos/conceitos no PPP (2002) acabou sendo aquele que mais convinha às propostas curriculares do MEC. Com algumas alterações foi transcrito para esse documento o projeto que, experimentalmente, vinha sendo implementado na Unidade São Cristóvão II.

O Currículo de História continuou a ser o que estava expresso no PGE de 1996, pois (**Anexo 2**) em 2004, quando o Departamento retomou as discussões sobre programa, o texto que apoiou as discussões foi aquele que estava expresso naquele documento: a proposta da Comissão de Currículo anterior a 1996 (**Anexo 3**) e o texto disciplinar editado no PPP (2002) não constavam da lista dos documentos a serem analisados. O que, entretanto, não significa que as concepções que continham não tenham sido levadas em consideração.

Essas novas discussões tiveram como objetivos antigos problemas: a necessidade da priorização da História do Brasil, do enxugamento do plano, a ruptura com concepção historiográfica de marcas processual e linear, a necessidade da interdisciplinaridade e a necessidade de proposição de novas metodologias.

Defendo que, no caso do Colégio Pedro II, a seleção dos conteúdos a serem ensinados se estabeleceu, no caso da disciplina História, muito mais em função de motivos disciplinares do que dos institucionais. A permanência das questões que ainda hoje se

encontram no foco dos debates travados no Departamento são frutos de embate e disputas disciplinares e estão presentes nas pautas de discussão em outros espaços.

Hoje, você tem liberdade de cátedra - isto seria à antiga - você pode trabalhar, com seu aluno, o conteúdo, da maneira que você achar melhor. O que se tem tentado é enxugar um pouco os programas de História porque eles são imensos. Parece que nunca você acaba ou que você nunca dá conta de chegar a um começo, meio e fim. Não vejo assim uma pressão.(...) Eu posso chegar na sala e apresentar o conteúdo com a ideologia que eu quiser. Eu não sou cobrada quanto a isso. Não vejo pressão (Eunice Nuñez, depoimento, 2006).

Tratei anteriormente da margem de liberdade conferida às metodologias, mas considero importante ressaltar a naturalização do que se possa entender por conteúdos a serem ensinados. Esses são definidos pelo próprio Departamento e as balizas para seu estabelecimento dizem respeito, predominantemente, aos embates que são travados dentro do próprio espaço disciplinar.

A presença do viés disciplinar pode ser percebida quando os professores se referem aos textos que estabelecem os programas da disciplina. Assim, a naturalização dos conteúdos selecionados no programa da disciplina escolar História pareceu vir não de alguma imposição institucional, conforme depoimento da prof^a Eunice, mas da própria concepção naturalizada que se tem de História. As dificuldades de se pensar uma organização para a disciplina que não se prenda a uma idéia de evolução, de origens, de linearidade e causa são marcas disciplinares fortes. Mesmo que se pense a organização dos conteúdos/conceitos por eixos temáticos, o tratamento desses eixos não conseguiu fugir muito da linearidade e das origens. A História Temática, enquanto concepção historiográfica, ao chegar nas escolas precisou levar em consideração essa marca da disciplina (Bittencourt, 2005, p.113), hibridando-se na concepção de eixos temáticos. Entretanto, embora trate de enfatizar a importância de aspectos disciplinares, não deixo de considerar que, tanto um quanto outro, apresentam-se de forma imbricados.

Uma argumentação, à concepção que anteriormente apresento, pode ser encontrada na análise da proposta apresentada pela Comissão de Currículo, no início dos anos de 1990. A Comissão indicou um movimento no sentido de alteração da forma linear de organização dos conteúdos/conceitos, pretendendo com isso propor alternativas para as dificuldades apresentadas no ensino da História, entre outras, a impossibilidade de se abordar todas as

sociedades em todos os tempos, a predominância do viés europocêntrico dos conteúdos selecionados e a forma como eram tratados esses conteúdos, valorizando a memorização.

Dessas questões, duas foram resolvidas por consenso: a que dizia respeito à predominância da História européia e a que relacionava conteúdos e métodos.

Com relação à linha conceitual apresentada em conexão com os conteúdos naturalizados ela propiciava linhas de fuga para aqueles que pretendiam manter os conteúdos naturalizados pela disciplina escolar.

Acho até que poderia ter um pouco mais detalhado, mas aí também pode até ser pior. Detalhar demais pode prender, mas não acho que esteja ruim. Acho até bem possível de se realizar. Se você for analisar aquilo ali, ele é um programa pequenininho que dá margens de você fazer muita coisa. Ele não te amarra muito, não. Não é como aqueles programas tradicionais que a gente via na época que a gente estudava que tinha aquela matéria toda, aqueles dados todos para você trabalhar. Eu ainda peguei aqui um restinho disso. Assim, pouca coisa. Tinha aqueles todos do PGE, ainda era bem aquela divisão bem positivista, bem de linha temporal, pegando cada coisa na ordem certa do tempo. Ali ainda estava meio preso. Depois daquela mudança que a gente já foi fazendo, de separar por conceitos e, depois, quando saiu o PPP, aquilo é o mínimo minimorum. Então, não tem como você dar menos que aquilo (Eunice Nuñez, depoimento, 2006).

Com relação à concepção historiográfica ainda privilegiada, a proposta apresentada pela Comissão de Currículo deu centralidade à História Cultural e foi defendida no colégio, pelos professores recém-chegados que participaram das interligações entre História, Antropologia e Ciência Política.

Olha, Ciências Sociais abriu a perspectiva para a compreensão dos fenômenos sociais de forma fantástica. Passei a entender com outras perspectivas, que não as perspectivas históricas, os acontecimentos, os fenômenos sociais. Isso foi pra mim uma complementação sem preço da minha formação dedicada às ciências humanas. A Antropologia te dá uma perspectiva que a História não te dá: a questão da diversidade das culturas, a idéia da singularidade das culturas. Eu trouxe um pouco isso para a compreensão do fenômeno histórico, do conteúdo da História. Foi legal pra mim, muito bom. Sinto até que pude contribuir um pouco para a elaboração dos novos conteúdos, imprimindo um pouco essa visão, eu diria culturalista. Mas, na História culturalismo tem uma conotação negativa, mas em Antropologia não. Então, um pouco dessa visão culturalista da

Antropologia nos conteúdos de História, pelo menos nominalmente. Encontro de Culturas, essa idéia é minha. Esse negócio de dois mundos diferentes, isso não se falava em História até a elaboração dos novos programas do qual eu participei (Arthur José Baptista, depoimento, 2006).

A incorporação de novas temáticas como Encontro de Culturas, em substituição ao processo predominantemente econômico ou político-administrativo deram centralidade a questões que antes não estavam presentes nos programas estabelecidos, permitindo pensar o quanto as culturas se formam através de processos de apropriação. Mas essa concepção sofreu críticas dos professores que se apoiavam nas concepções marxistas de História e que faziam uma leitura desse momento da História em termos da ênfase nos processos de dominação.

Outra questão referiu-se à incorporação de problemáticas mais contemporâneas, dificultadas pela extensão dos conteúdos estabelecidos. A tentativa de historicizar essas problemáticas muitas das vezes exigiam aproximações que acabavam resultando em simplificações do conhecimento de referência, traço que também precisou ser considerado. As relações com o saber produzido no campo historiográfico evidenciam-se na própria identidade do Departamento de História, que vem ao longo do tempo reafirmando seu status em relação ao conhecimento acadêmico: *o corpo docente do CPII é excelente porque cerca de 84% dos professores têm curso de pós-graduação, e a maioria desses estudos foi feita na sua área de atuação* (Marco Antônio Brandão, depoimento, 2006).

Tem sido uma preocupação constante do Departamento a divulgação desse conhecimento. No período entre 1992 e 2000 foram apresentadas ao Colegiado de História quinze pesquisas realizadas no campo da produção historiográfica (Livro de Atas do Colegiado) e, recentemente, vem sendo editada, quase de forma artesanal, a revista Encontros reproduzindo os mecanismos que acompanham a produção do conhecimento acadêmico.

Tudo que você publica ali tem um valor legal. Tem um valor que você pode colocar em qualquer currículo. É um veículo de publicação que sai barato. Não requer a pessoa imprimir um livro, ou pagar uma editora. Então acho que é um caminho interessante, não só para quem tem mestrado, pra quem tem doutorado, porque também há um privilégio dos relatos de experiência, de resenhas. Qualquer pessoa mesmo que

não tenha concluído uma pós, um mestrado ou um doutorado *pode ali apresentar o seu trabalho* (Eunice Nuñez, depoimento, 2006).

Embora demonstrando preocupação com as questões relacionadas ao saber escolar, uma vez que entre seus objetivos está o aperfeiçoamento dos professores (Revista Encontros Nº 1, 2003) os artigos que tratam deste saber são em número menor se considerados aqueles vinculados à produção historiográfica⁷⁵.

A preocupação de se chegar à atualidade, motivo presente, também, na proposta para o ensino de História expressa nos PCN (1998), tem tido centralidade quando o assunto é seleção e organização dos conteúdos. No caso do texto elaborado sob a influência de representantes das comunidades disciplinares chamadas, pelo Estado, para sua escrita final, a solução apontada foi um reagrupamento dos conteúdos em torno da História Temática, analisada anteriormente. No caso do Colégio Pedro II, o que se tem sentido é a permanência de se dar conta da História de todas as sociedades em todos os tempos, com ênfase naquelas que têm sua História associada à cultura ocidental. Dessa forma, chegar à atualidade torna-se *uma angústia*, pois o objetivo principal continua sendo percorrer, linearmente, a história de todas às sociedades.

O pior que em História isso é contínuo, porque cada momento que está acontecendo é História, cada mudança é História. Então a gente tem, intrinsecamente, na matéria essa questão de que ela está sempre se avolumando mais, sempre. E aí, você na responsabilidade de passar isso para o seu aluno, se angustia mesmo. (...) Está acontecendo o terrorismo, eu estou dando história Medieval. Como é que eu vou dar conta de ser uma matéria que pretende a crítica, se eu estou lá no castelo medieval e o Bin Laden está aqui na nossa porta? Então isso dá angústia porque às vezes você tem a inspiração, e você fica mais na transpiração porque você sabe que tem de dar a época medieval, a crise do século XIV, você tem que fazer as grandes navegações (Eunice Nuñez, depoimento, 2006).

Eu tive que enxugar vários conteúdos para que eu pudesse chegar em período militar. De cara alguns conceitos de História Geral eram sacrificados (...) Tem coisas que você morre de pena, mas não tem condições de aprofundar; não tive oportunidade de falar do crescimento industrial do período republicano, não tive oportunidade

⁷⁵ De 40 artigos publicados nos seis números que compõem o universo das edições de 40 artigos, 18 referiam-se ao conhecimento escolar.

de falar do movimento operário nesse período (Luiz Fernando Limia, depoimento, 2006).

O texto final dos guias curriculares do Colégio Pedro II, no período compreendido entre 1980 e 2004, foram estabelecidos com a participação dos professores do departamento de História. Entendendo que eles são produzidos dentro de relações de poder locais e que não podem ser vistos como síntese de todos os pensamentos que circulam na instituição, a concepção da História que neles se privilegiou é aquela que entende a História como processo linear e causal, com parâmetros de verdade que as fontes históricas lhes conferem. Entendidos, também, como textos que, no âmbito das instituições escolares, pretendem naturalizar certo significado, são lidos de maneiras diversas e, em cada leitura, sofrem ressignificações. Por um lado, serviram como legitimação para os professores que apresentavam certo incômodo em relação à concepção privilegiada nos textos curriculares da instituição; por outro, foram utilizados pelo grupo de professores que, naturalizando a história processual e linear, começavam a pôr em foco a interligação entre conteúdos e conceitos – mesmo que essa conexão tenha sido estabelecida por critérios estritamente disciplinares e que se conectem com a idéia de que a seleção e organização dos conteúdos disciplinares têm como objetivo produzir efeitos sobre os alunos.

Definidos pelo Departamento de História através da atuação de comissões cuja filiação foi/é determinada, desde os anos de 1990, pelo regime de trabalho de Dedicção Exclusiva, trazem em si a idéia do currículo único com marcas de flexibilidade e controle e devem servir de orientação a todas as Unidades Escolares. A idéia de um programa único, concepção naturalizada, estrutura-se a partir das reuniões de Colegiado e da atuação dos Coordenadores Pedagógicos que, semanalmente, têm garantido no horário da Unidade Escolar, encontro com os professores, no que se chama de Reuniões Pedagógicas Setoriais – RPS. Nesses espaços, os professores precisam prestar conta do programa, prioritariamente, e neles as questões metodológicas ganham destaque.

Sempre a gente trocou idéias do que estava sendo feito. O que um fez e que poderia ajudar no trabalho do outro. O planejamento quase que semanal, um planejamento do conteúdo. As RPS servem para a gente ir pontuando isso: com tal turma foi, com a outra não consegui (Eunice Nuñez, depoimento, 2006).

Os critérios de avaliação determinados por Portarias internas garantem o controle, complementados nas Reuniões Pedagógicas Semanais que acompanham o cumprimento do que no programa está estabelecido. Dessa forma, os motivos institucionais precisam ser imbricados aos motivos de ordem disciplinar.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Finalizar essa dissertação me parecia bastante simples, depois da árdua tarefa de produzir uma pesquisa que busca compreender as ressignificações na constituição da disciplina escolar História em uma instituição de ensino com características peculiares, o Colégio Pedro II. Simples, se considerado todo o esforço empreendido no levantamento de dados, na compreensão e utilização dos aportes teórico-metodológicos e na escrita, que pretendeu representar os entrelaçamentos entre os dois. Simples, se for considerado que *a trajetória de um trabalho no cotidiano precisa ir além do que foi aprendido com essas virtualidades da modernidade, no qual o sentido da visão foi exaltado ("ver para crer"; "é preciso uma certa perspectiva" etc), [representando] um mergulho com todos os sentidos no que [se] deseja estudar* (Alves, 2001, p.15).

Parecia-me simples, se tivesse apenas que apontar aquilo que *esse mergulho* e o esforço de sua escrita apresentaram como resultado mais evidente. Se assim fosse, terminaria este trabalho dizendo que mesmo que o MEC tenha se mostrado fortemente inclinado a considerar o Colégio Pedro II como o laboratório de suas propostas, a micropolítica da escola forneceu muitos de seus sentidos para as propostas do Estado, da mesma forma que procedeu uma multiplicidade de leituras, que ora refletiram ora refutaram as concepções que essas propostas pretendiam tornar hegemônicas.

Parecia-me simples, também, se pudesse apenas confirmar as preocupações de Ball e Bowe (1998) com relação ao contexto da prática, na medida em que suas análises apontaram as diferenças existentes entre os efeitos das políticas curriculares em grupos disciplinares diversos, em diferentes escolas. Simples, se tomasse como minha a conclusão de que os efeitos das políticas não são homogêneos nas diferentes instituições e, muito menos, nos diferentes grupos disciplinares. Simples, se tivesse, também, que confirmar as preocupações de Goodson com relação às disciplinas, escolares entendidas como “amalgamas mutáveis de subgrupos e tradições” que, inicialmente, possuem objetivos utilitários e pedagógicos, mas que, ao longo do tempo, em busca de *status*, recursos e territórios, vão se consolidando como disciplinas mais abstratas e acadêmicas, diretamente vinculadas ao conhecimento acadêmico (Goodson, 1995, p.120).

Considero necessário, entretanto, um esforço final no sentido de apontar como diferentes histórias, concepções e formas de organização da comunidade disciplinar escolar em História foram capazes de produzir sentidos diversos para as políticas curriculares no Brasil, nelas incluída a micropolítica no Colégio Pedro II. Um esforço no sentido de apontar, também, como as políticas curriculares foram recontextualizadas de diferentes formas por esses mesmos grupos disciplinares; como no Colégio Pedro II, segundo os autores, diferentes experiências e habilidades responderam às mudanças e, como contingências particulares do colégio foram capazes de favorecer ou inibir mudanças. Um esforço, enfim, no sentido de entender como diversos compromissos e histórias, correlacionados a múltiplos paradigmas pedagógicos ou disciplinares, produziram a hibridização de diferentes discursos aos discursos das políticas e, assim, deram origem a novos sentidos, não necessariamente previstos inicialmente (Ball e Bowe, 1998).

Assim, busco nessas conclusões tornar explícito o que talvez tenha escapado nas suas páginas, conectando de forma mais evidente a narrativa apresentada nos capítulos 2 e 3 aos aportes teórico-metodológicos apresentados no capítulo 1. Assim, trago a narrativa das experiências, das marcas de identidade, dos fragmentos selecionados de textos e discursos, dos sentidos atribuídos e das resistências que pude observar ao analisar a constituição da disciplina escolar História no Colégio Pedro II para um diálogo com os autores selecionados. Entretanto, antes de apresentar essas conclusões, considero

importante afirmar que na escrita da narrativa esse diálogo esteve presente, constituindo-se em balizamento da própria narrativa.

Destaco, então, que a concepção de ciclo de políticas de Ball, tomada neste trabalho como ferramenta teórico-metodológica, permite-me afirmar que política de currículo é uma só – plural e múltipla –, produzida em múltiplos contextos, de forma circular e híbrida, não cabendo, portanto, qualquer tipo de hierarquização entre os contextos em que são produzidas. Igualmente, sentidos e significados circulantes e marcas discursivas que se hibridizam não devem ser tomados como absolutos ou como originais. Como espaço-tempo produtor de currículo, a micropolítica do Colégio Pedro II aqui analisada forneceu concepções que, recontextualizadas, tornaram-se constitutivas das propostas curriculares oficiais dos anos finais do século XX do mesmo jeito que recontextualizou concepções das propostas curriculares do Estado.

Uma questão que merece destaque é a concepção de currículo único que as atravessa. Presente desde o momento da criação do Colégio, ainda no século XIX, sendo uma das finalidades de sua fundação, constituiu-se como marca identitária até os dias de hoje. O distanciamento que possa haver entre os dois contextos não colocou em xeque a idéia do currículo único, mas esteve referido às tensões decorrentes da determinação de quem seria a autoria do projeto que se pretende hegemônico.

Os princípios de flexibilidade e controle que caracterizam as propostas curriculares oficiais de há muito eram norteadores daquelas do Colégio Pedro II. O processo de reestruturação que caracterizou a micropolítica institucional, nos anos de 1980, alicerçou-se nesses princípios. O contexto de produção de textos no colégio, ao produzir o 1º Plano Geral de Ensino (1981), fez prevalecer a flexibilidade, delegando aos Departamentos Pedagógicos a seleção de conteúdos e métodos. Ao mesmo tempo, contudo, adotou uma estrutura administrativo-pedagógica e um sistema de avaliação que pretenderam controlar os resultados do que havia sido flexibilizado. De forma análoga, constituiu-se a proposta oficial do MEC: as escolas gozam de autonomia no estabelecimento de seus currículos – assim afirmam os textos oficiais –, mas estão sujeitas ao controle dos resultados através de

sistemas de avaliação centralizados como o SAEB⁷⁶ e, mais recentemente, a Prova Brasil⁷⁷, bem como nos critérios de distribuição de recursos.

Outro ponto importante refere-se à finalidade atribuída à escola de transmissão de saberes únicos e universais que tem no currículo único a possibilidade de sua consecução. Embora se pretenda, no contexto das propostas oficiais, afirmar que a questão cultural é tratada na perspectiva da pluralidade ou diversidade, estudos desse campo vêm apontando o quanto está distanciada de uma política da diferença (Macedo, 2006, p.163). No caso do Colégio Pedro II, sua marca de escola de excelência, preocupada com a transmissão desses saberes, fê-lo reafirmar seu *compromisso com uma cultura geral e erudita, única capaz de ter aceitação social em todos os níveis* (PPP, 2002, p.67), garantindo a permanência de traços que visam à homogeneidade cultural. Tal homogeneidade nunca é alcançada, mas expressa uma política cultural que restringe a polissemia (Lopes, 2006).

Considero relevante destacar também que, desde os anos de 1980, a interdisciplinaridade vinha sendo perseguida no contexto da prática do Colégio Pedro II. Os depoimentos de vários professores apontaram experiências realizadas nesse sentido e, em 1996, a criação de uma Comissão de Interdisciplinaridade reuniu na Secretaria de Ensino os Chefes de Departamento com vistas à criação de um plano integrado. O projeto piloto que, em 2000, foi trazido ao colégio pelo MEC, para ser implementado em duas Unidades Escolares, tinha como parâmetro a interdisciplinaridade em torno de duas temáticas. Na Unidade Engenho Novo, uma das Unidades onde se pretendeu que o projeto fosse implantado, e que anteriormente vinha desenvolvendo projetos interdisciplinares planejados pela equipe de professores do Ensino Médio, reagiu ao projeto do MEC. Esse acontecimento pode ser traduzido, por um lado, como demonstração que não se pode pensar o contexto da prática como o espaço-tempo de implementação das propostas, pois nele, nesse caso, foi refutado o que se pretendia fosse seguido. Por outro lado, revela como há sentidos dessa prática nas propostas curriculares produzidas no contexto oficial.

Por fim, destaco que a marca disciplinar na organização curricular do Colégio Pedro II que se fez presente em seu movimento de reestruturação em 1980. Os guias curriculares

⁷⁶ Criado em 1988, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica desenvolvido pelo Inep/MEC consiste na utilização de testes para medir o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática e na utilização de questionários de coleta de informações sobre o contexto social, econômico e cultural dos alunos.

⁷⁷ A 1ª edição da Prova Brasil ocorreu em novembro de 2005 tendo sido idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por municípios e escolas, individualmente.

que foram produzidos ao longo dos anos de 1980 e 1990 foram estabelecidos pelo professores em cada um dos Departamentos Pedagógicos e essa mesma marca esteve presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no qual as comunidades disciplinares ficaram encarregadas da escrita de seus textos. Isso demonstra como a disciplinaridade, longe de ser um marco epistemológico, é uma construção sócio-histórica que perpassa o processo de construção curricular nos contextos de produção dos textos das políticas.

Se o que venho apontando até agora caracteriza o movimento do ciclo de políticas, no sentido das propostas curriculares do Colégio Pedro II para as propostas do Estado, movimento inverso também se verificou. Isto é, da mesma forma que as propostas curriculares oficiais recontextualizaram, por hibridismo, traços da micropolítica do Colégio Pedro II e de outras instituições escolares, essas ressignificaram traços que se pretenderam hegemônicos nas propostas oficiais.

A organização por competências, preconizada nos PCN, ao ser transportada para o Colégio foi hibridizada à organização por conteúdos, fazendo prevalecer esses últimos e dando às disciplinas a centralidade na organização curricular. No caso dos programas de Ensino Fundamental, as habilidades necessárias à compreensão dos textos, recurso didático utilizado nas aulas de História e os procedimentos necessários à pesquisa escolar, antigas preocupações dos professores de História, foram explicitadas no plano curricular da disciplina como apêndice do programa e não, como princípio organizativo.

A abordagem conceitual que, desde 1996, fora hibridizada aos conteúdos disciplinares (PGE, 1996) como tendência do programa da disciplina escolar História, foi mantida no texto do Projeto Político Pedagógico (2002). Tal fato me permite defender a idéia de que ela não era original nos textos dos PCN, e que o sentido a ela atribuído no documento curricular do Colégio Pedro II fez prevalecer a opção hibridizada consagrada no contexto da micropolítica institucional.

A introdução dos eixos temáticos nas propostas para o ensino de História, já apresentadas no movimento de reformulação institucional dos anos de 1990 e re-apresentadas nos PCN, não foi, nos períodos considerados, incorporada ao currículo, salvo em experiências isoladas. As dificuldades decorrentes da introdução dessa forma de organização por eixos temáticos encontram-se presentes nos dois contextos – da prática e de produção dos textos oficiais. No caso da instituição escolar, por exemplo, a adoção do

livro didático que mais se aproximou dessa forma de organização acabou sendo abandonada. Uma das razões parece ter sido o fato de que

as pessoas não conseguiram, a maioria da equipe não conseguiu entrar na lógica não-processual, linear da História. Então não dá pra falar da independência sem fazer as revoluções burguesas, isso é impossível. O livro faz isso e tem uma lógica. As pessoas não conseguiam entender aquela lógica porque fugia à lógica processual, linear da História (Luiza Helena Lamego Felipe, depoimento, 2006).

No caso do contexto de formulação dos textos das políticas oficiais, a “resistência” de grupos disciplinares à organização curricular a partir dos eixos temáticos está na pauta de modificações a serem propostas. Assim

Especificamente em relação à disciplina História, a proposta de organização, mesmo que flexibilizada, por intermédio de eixos temáticos, não é consensual entre os historiadores (Brasil, 2004, História, p. 283).

As marcas disciplinares, fortemente acentuadas nos sentidos que são atribuídos às propostas, levam-me a afirmar que, no caso do Colégio Pedro II e da disciplina escolar História, elas se mostraram mais enfatizadas, promovendo uma conexão maior em relação à disciplina do que em relação à instituição. A marca identitária do Colégio Pedro II, que o empurrou na direção do conhecimento epistemologicamente válido, foi sendo, ao longo do tempo, explicitada, primeiro na atuação das cátedras, posteriormente nas reivindicações em relação à conversão do colégio em uma instituição acadêmica, consolidando a História como uma disciplina mais abstrata.

Além dessas questões aqui apresentadas a título de síntese, considero importante, também, apontar algumas outras com relação especificamente aos aportes teórico-metodológicos. A primeira delas diz respeito a uma pretensão da pesquisa que precisa ser retomada. Refiro-me à inclusão da concepção historiográfica da História Cultural como uma das pontas do tripé que Goodson considerou importante na análise da História das Disciplinas Escolares. O entendimento de que a constituição das disciplinas escolares funciona como elemento estabilizador do currículo, no sentido de reproduzir desigualdades, e o quanto isso tem sido atribuído a um modelo hegemônico prendem-se, particularmente, a uma concepção historiográfica, adotada por Goodson, que dá centralidade à idéia de uma

mentalidade determinada por atributos de classe. Apesar de reconhecer os efeitos negativos do caráter estabilizador das disciplinas escolares sobre os currículos, entendo que a adoção de novas concepções do campo historiográfico podem trazer contribuições à História das Disciplinas Escolares. Uma dessas contribuições seria o abandono de um determinismo de classe, na medida em que outras variáveis como raça e gênero precisam ser consideradas na concepção de currículo como produção cultural marcada por hibridismo e como resultado de relações oblíquas de poder e não de relações verticais (Lopes, 2006). Essa interconexão, anteriormente apontada nos estudos de Juliá e Chervel, precisa considerar como possibilidade os estudos da História Cultural que, ao dar centralidade às concepções de apropriação, prática e representação, pode trazer novas perspectivas para o campo.

A segunda diz respeito à inclusão, no universo da pesquisa do ciclo de políticas, de outros atores, com destaque para os alunos. Acredito que trazer para as pesquisas a percepção dos alunos sobre as mudanças pretendidas pode vir a se constituir no alargamento das possibilidades de leituras.

Por fim, a inclusão de outros contextos propostos por Ball também pode vir a ser relevante. Refiro-me ao contexto dos resultados/efeitos e do contexto da estratégia política, nos quais a reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política de currículo não devem limitar-se a um pragmatismo ingênuo ou ter a pretensão de serem redentoras. Se no contexto da prática há formas de opressão, mecanismos de pressão e silenciamentos, há também espaços de vivências democráticas e emancipatórias (Mainardes, 2006).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIRES, J. A. *História da disciplina escolar química: o caso de uma instituição de ensino secundário de Santa Catarina 1909-1942*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

AMADO, J. & FERREIRA, M. M. *Apresentação*. **In:** AMADO, J. & FERREIRA, M.M. (orgs). *Usos & abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. (p: VII-XXV).

ANDRADE, V. L. C. Q. *Colégio Pedro II : um lugar de memória*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 1999.

BALL, J. S. Performatividade, privatização, e o pós-estado do bem-estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez., 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

BALL, S. J. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, 1989.

BALL & BOWE, R. El curriculum nacional y su “puesta em practica”: el papel de los departamentos de materias o asgnaturas. *Revista de Estúdios de Curriculum*, v.1, n.2, p. 105-131, abr., 1998.

BERNSTEIN, B. *Pedagogia, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, 1998

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: História /terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental*. Brasília: 1998

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução*. Brasília: 1998

CERTEAU, M. *A invenção do Cotidiano I. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. *Textos, impressões, leituras*. In: CHARTIER, R. *A História Cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1988.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, v. 2. Porto Alegre, 1990 (p. 177-229)

COLÉGIO PEDRO II. *Plano Geral de Ensino*. Rio de Janeiro: CPEI, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985, 1986, 1987, 1988, 1990/91/92 e 1996.

COLÉGIO PEDRO II. *Plano Global de implantação progressiva das habilitações básicas no Colégio Pedro II*. Brasília: MEC, 1977.

COLÉGIO PEDRO II. *Projeto Político-pedagógico*. Brasília: Inep/MEC, 2002.

FERREIRA, M. S. *A História da disciplina Escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980)*. 2005. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003

GASPARELLO, A. M. *Construtores de identidades: os compêndios de História do Brasil do Colégio Pedro II*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 2002.

GINSBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001

GOODSON, I. F. *A construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa e autor, 1997

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995

JULIA, D. *Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação*. **In:** LOPES, A. C. & MACEDO, E (org). *Disciplina e Integração Curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (p. 37-71).

LOPES, A. C. *Discursos curriculares na disciplina escolar Química*. **In:** XXVI REUNIÃO ANUAL DA SBQ II WORKSHOP EM ENSINO DE QUÍMICA. 2003. Poços de Caldas.

LOPES, A. C. *O livro didático nas políticas de currículo*. **In:** PEREIRA, M. Z. & MOURA, A. (org) *Políticas e práticas curriculares: impasses, tendências e perspectivas*. João Pessoa: Idéia, 2005.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem fronteiras*, vol.5, n.2. jul/dez, 2005, p. 50-64. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>>.

LOPES, A. C. Políticas de currículo: continuidade ou mudanças de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Anped, n. 26, p. 109-118, maio/jun/jul/ago. 2004.

LOPES, A. C. *Políticas de Currículo: lutas para definir o conhecimento escolar*. **In:** III COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES. Fevereiro de 2006. Universidade do Minho. Braga, Portugal.

LOPES, A. C. *Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de Ciências e matemática*. **In:** LOPES, A. C. ; MACEDO, E. (org) *Currículo de Ciências em debate*. Campinas: Papirus, 2004.

LOPES, A. C. *Quem defende os PCN para o Ensino Médio?* **In:** LOPES, A. C. ; MACEDO, E. (org) *Políticas de Currículo em múltiplos contextos*.. São Paulo: Cortez, 2006.

MACEDO, E. *Ciência, tecnologia e desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de Ciências*. **In:** LOPES, A. C. ; MACEDO, E. (org) *Currículo de Ciências em debate*. Campinas: Papirus, 2004.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, volume. 27, n.94, p.47-69. jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 20 de agosto de 2006.

MARTINS, M. C. *A construção da proposta curricular de história da Cenp no período de 1986 a 1992*. (Dissertação de Mestrado) Campinas: Unicamp, 1996.

MARTINS, M. C. *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: EDUSF, 2003

MASSUNAGA, M. R. P. *O Colégio Pedro II e o ensino secundário brasileiro: 1930-1961*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1989.

MONTEIRO, A. M. F. C. *Ensino de História e história cultural: diálogos possíveis*. **In:** SOHIET, R. et al. (org). *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

MONTEIRO, A. M. F. C. *Ensino de História: entre saberes e práticas*. 2002. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Teologia e de Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.

PAIVA, E. et al. *Políticas Curriculares no foco das investigações*. **In:** *Políticas de Currículo em múltiplos contextos*.. São Paulo: Cortez, 2006.

SOHIET, R. *Introdução*. **In:** ABREU, M. & SOHIET, R. (org). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003 (11-21).

THOMPSON, E. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998

TOURTIER-BONAZZI, C. *Arquivos: propostas metodológicas*. **In:** AMADO, J. & FERREIRA, M.M. (orgs). *Usos & abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. (p: 233-245).

ANEXOS

ANEXO 1

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

GRUPO I E 2

1. Conte sobre sua trajetória no Colégio Pedro II: como aluno, como professor e em outras funções que tenha exercido na escola?

GRUPO I

- a. Os anos de 1980 representam um marco na História do Colégio Pedro II. Atravessando uma série crise realiza-se o 1º Encontro Pedagógico com vistas à *correção de abusos e criação de novos usos*, inaugura-se a fase do

Novo Velho Pedro II e são editados, a partir de então e de forma sistemática, os PGEs. Que abusos precisavam ser corrigidos e que novos usos precisavam ser adotados pelo Colégio?

- b. No final dos anos de 1980 o colégio organiza o 2º Encontro Pedagógico, as matrículas crescem e se propõe o Futuro Velho Pedro II. Qual o significado desse momento para o currículo do colégio?
- c. Já como Diretor Geral, em 1996, após a edição da Lei de Diretrizes e Bases, ainda em vigor, o Estado brasileiro prepara uma série de documentos – Diretrizes e os Parâmetros – como esses documentos se aplicam ou não ao Colégio?

GRUPO 2

- a) Ao longo de sua trajetória no Colégio Pedro II como vem sendo feito o planejamento da disciplina História? (escolha do livro, dos conteúdos, das atividades, a influência dos textos curriculares PCN, PGE e/ou PPP, eventos de ensino de História)?
- b) Que limites e possibilidades a seleção determinada nesses guias oferecem à sua prática?

ANEXO 2