

COLÉGIO PEDRO II: ESPAÇO-TEMPO PRODUTOR DE POLÍTICAS CURRICULARES

Ana de Oliveira

Doutoranda em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

E-mail: anarj49@hotmail.com

RESUMO

A partir da interpretação de que as disciplinas escolares são instrumentos de organização e controle da escolarização e selecionando duas matrizes de recontextualização de discursos que se entrecruzam, analiso a forma como a disciplina escolar História vem sendo constituída no Colégio Pedro II.

Concluo destacando 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 mesmas propostas pretendiam tornar hegemônicas.

Palavras-chave: História, Disciplinas Escolares, Colégio Pedro II.

ABSTRACT

Based on the interpretation that school subjects are instruments of organization and control of schooling, and selecting two matrices of discourse recontextualization that are interconnected I analyze form in which History has been constituted in Colégio Pedro II.

I conclude pointing out that even though MEC (Department of Education) has been strongly inclined to consider the Colégio Pedro II as the laboratory for its proposals, the school micropolicy has provided many of its own concepts. At the same time it has carried out a multiplicity of understandings that either reflected or refuted those proposals which were intended to be hegemonic.

Key-words: History, School Subject, Colégio Pedro II

COLÉGIO PEDRO II: ESPAÇO-TEMPO PRODUTOR DE POLÍTICAS CURRICULARES

Ana de Oliveira

Este artigo 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.

O texto é parte da dissertação de mestrado em Educação – *A disciplina escolar História no Colégio Pedro II: reinterpretações curriculares dos anos de 1980 aos primeiros anos do século XXI* –, cuja pesquisa envolveu consulta a documentos escritos recolhidos, por empréstimo, de professores do colégio 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 estão disponíveis, dentre outros documentos, 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. Analisei esse conjunto de documentos não como coleção lógica e racional de orientações, mas como construções sócio-históricas resultantes de recontextualizações que ocorrem em processos articulatórios, em meio a tensões e conflitos.

O marco inicial dessa pesquisa foi a década de 1980, quando o contexto de democratização do país e o avanço nas pesquisas do campo curricular registraram um crescimento de propostas para o ensino de História e uma intensa renovação no campo historiográfico. 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.

Como marco final, estabeleci os primeiros anos do século XXI, quando da edição do Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II (CPII, 2002), resultado de um processo de hibridização dos guias curriculares anteriores face às definições das propostas curriculares do Estado postas em vigor após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. 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 muitos 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 identificar a inter-relação entre a micropolítica do Colégio Pedro II e as políticas curriculares oficiais a partir da micropolítica da disciplina escolar História.

Orientei-me, na análise das fontes selecionadas, pela concepção curricular do ciclo de políticas que fundamentou os trabalhos de Stephen Ball (1998), pesquisador da área de políticas educacionais. Os estudos de Ball, embora referidos à realidade inglesa na década de 1980, 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. Entretanto, se os aportes teórico-metodológicos do ciclo de políticas propostos por Ball ofereceram ferramentas que ajudaram na análise da formulação dos textos e da implementação das políticas, a marca disciplinar do currículo exigia uma teoria mais específica. Assim, para a análise da forma como a disciplina escolar História foi sendo constituída em inter-relação com essa mesma política, selecionei a História das Disciplinas Escolares e busquei em Yvor Goodson as ferramentas de análise que precisava.

Esperando que essas considerações preliminares ajudem a situar os leitores no texto deste artigo, divido-o em três partes. Na primeira seção, apresento a história da disciplina escolar História, entendendo-a nas suas características especificamente escolares e considerando 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). Na segunda seção, analiso como a disciplina escolar História foi se constituindo imbricada no ciclo de políticas das reformas curriculares dos anos finais da década de 1990, apontando a tensão entre o currículo humanista, marca identitária do Colégio Pedro II, e as exigências das propostas oficiais, marcadas pela necessidade de atender ao mercado e à performatividade.¹ Na última seção, a título de considerações finais, destaco 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 oficiais sejam operacionalizadas, constitui-se, como tantas outras escolas, em espaço-tempo de ressignificações dessas políticas.

¹ *A cultura da performatividade defende um conjunto de performances adequadas ao mercado ou ao contexto social mais amplo a serem formadas nos indivíduos* (Lopes, 2008).

1. Rupturas e permanências no ensino de História

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, 1997, 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).

Sem pretender filiar-me às teorias estadocêntricas, que conferem centralidade às esferas de governo nas proposições curriculares, precisei considerar as finalidades selecionadas pelas propostas oficiais, em torno das quais as disciplinas escolares precisam se articular em busca de *status*, território e recursos (GOODSON, 1997) para estabelecerem as suas finalidades específicas no âmbito das escolas. 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, fazendo imbricar finalidades educacionais, institucionais e disciplinares.

No sentido de 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, estabeleci marcos que indicassem rupturas em relação à História da Educação no Brasil. Orientei-me pelos estudos de Goodson (1997) 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 e contingentes, permitiu-me, então, perceber como as finalidades mais específicas da disciplina escolar História foram sofrendo alterações no sentido de entrarem em sintonia com outras finalidades mais gerais. Dessa forma, estabeleci três momentos distintos com relação às finalidades disciplinares, considerando-os apenas como balizamentos de análise e não como datas fixas.

Localizei 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, quer na época da monarquia, quer na fase da república oligárquica, fazendo predominar os currículos de caráter eminentemente humanista. O segundo marco foi estabelecido a partir de 1930 até o final dos

anos de 1970. Nesse período, o início da industrialização, o desenvolvimentismo econômico e o acesso cada vez maior de novos grupos sociais à escola, levaram à inclusão das disciplinas científicas no currículo. Foi nesse contexto que a criação de Estudos Sociais (Lei 5692/71), no ensino de 1º grau, se tornou emblemática. Localizei o terceiro período a partir dos anos de 1980, alertando que, embora as finalidades da educação, alicerçadas num modelo de globalização da economia, de revolução tecnológica e de mundialização da cultura, tenham se verificado de forma mais acentuada, no Brasil, 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, na medida em que essa década representou, em relação à anterior, um momento de reestruturação interna; segundo, pela variedade de propostas de alterações curriculares para a disciplina escolar História, em função, dentre outros motivos, do processo de democratização do país. Com relação a esse período, 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.

Nas subseções a seguir, apresento algumas considerações sobre os dois primeiros períodos, deixando o último deles para tratar, separadamente, na segunda seção.

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 europeia, branca e cristã. Ao Colégio Pedro II coube essa tarefa, assim como a disciplina escolar História foi, entre outras, o instrumento para a consolidação dessa identidade. O ensino da disciplina escolar se efetuou a partir das narrativas dos feitos dos *grandes personagens* da vida pública, convertidos em modelos a serem seguidos, fazendo predominar a História Biográfica, cuja transmissão dos conhecimentos organizados em torno dela era marca de pertencimento às camadas dominantes na sociedade (BITTENCOURT, 2005, p. 62). Coincidiram, assim, as finalidades educacionais, institucionais e disciplinares, 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). Assim, apesar de predominarem as disciplinas humanistas, ampliou-se a carga horária das disciplinas Ciências Físicas – Química e Física – e de História Natural – Zoologia, Botânica e Mineralogia (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 do qual eles se organizavam. Os conteúdos em História se naturalizaram a partir de marcos temporais, 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 Europeia.

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 escolarização,² a permanência das finalidades da disciplina – a criação de uma identidade nacional – e da própria instituição – o comprometimento com o enciclopedismo – se justificou. Primeiro, em função da tradição humanística do Colégio, defendida pelos professores catedráticos que gozavam de bastante prestígio junto aos órgãos públicos, e da vinculação de muitos deles às universidades e ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB. Em segundo lugar, deveu-se ao fato de que 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) justificavam 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

² 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).

capazes de levar à consecução dessas finalidades. A desarticulação entre as finalidades da educação, da instituição e da disciplina escolar História apresentava, ainda, poucos sinais de conflito.

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. Entretanto, setores sociais, 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), colocando em xeque o caráter predominantemente humanista dos currículos em vigor até então.

Nesse período, o Colégio Pedro II enfrentou 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 que indicavam a inclusão das disciplinas científicas nos currículos escolares. 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, transferindo essa atribuição para o MEC, criado em 1934.

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 eminentemente ligado aos estudos das humanidades. 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 ideia 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” (ex-Chefe de Departamento de História. Depoimento, 2006).

Mesmo que não se possa atribuir esse traço de permanência como evidência determinada pela época, na medida em que há a necessidade de que sejam consideradas as relações de poder no espaço institucional, o papel que as cátedras desempenharam foi fundamental, nesse momento, na manutenção de conteúdos e métodos relacionados ao ensino da História. Os professores catedráticos do Colégio Pedro II, para além de suas funções pedagógicas, passaram a desempenhar cargos de caráter administrativo, ocupando, inclusive, o cargo de Diretor-Geral e

um número considerável de cadeiras na Congregação (FERREIRA, 2005), além de serem autores de livros didáticos de uso obrigatório no Colégio Pedro II. Essas atribuições, decerto, possibilitavam a legitimação de suas concepções em relação às disciplinas escolares.

Entretanto, com a extinção das cátedras a partir do golpe militar de 1964 e com o avanço da ideia de se fundir Sociologia, História, Economia, Geografia Humana e Antropologia Cultural em uma única disciplina escolar – Estudos Sociais – como componente curricular, o Colégio Pedro II

“manteve-se alheio a isso e **sabidamente** (o grifo é meu) driblou, vamos dizer assim, essa situação porque manteve separada a História e a Geografia” (ex-Chefe de Departamento de História. Depoimento, 2006).

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 grifado no depoimento transcrito acima.

Os golpes que se abateram sobre o ensino público em função do ideário tecnocrático e a falência do ensino profissionalizante, ambos 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 permitir a reformulação dos programas, dar ao colégio uma certa uniformidade em função da ausência do catedrático (...)” (Diretor-Geral. Depoimento, 2006).

Assim, 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”, adotado quando da realização desse Encontro. Nesse momento, se consideramos 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, vinham dando lugar a uma História voltada *especialmente para as temáticas econômicas, enfatizando-se os estudos dos ciclos econômicos, sua sucessão linear no tempo* (PCN, 1998, p.22), influenciada pela historiografia marxista. Essa concepção historiográfica foi sendo levada ao Colégio por novos atores: refiro-me aos professores aprovados em concurso público dos anos de 1980, muitos recém-saídos dos cursos de graduação em História.

Foi nesse contexto que ocorreu a publicação do 1º Guia Curricular – Plano Geral de Ensino (PGE) –, de uma série de dez, que elaborada pelos professores reunidos no Colegiado de História, passou a ser editado até o ano de 1996, sendo a partir de então substituído pelo Projeto Político Pedagógico (PPP).

2. Os textos das reformas curriculares chegam ao Colégio Pedro II

O Plano Geral de Ensino – PGE –, editado em 1981, após a realização do 1º Encontro Pedagógico (1979), e todos os outros que foram editados nas décadas de 1980 e 1990 pretenderam garantir a uniformização dos conteúdos selecionados para cada uma das disciplinas escolares, da grade curricular e dos critérios de avaliação.

A novidade que esses guias apresentavam dizia respeito aos programas das diferentes disciplinas que não poderiam se constituir apenas de um rol de conteúdos, como até então eram estabelecidos. 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. Assim, por exemplo, com relação ao conteúdo *descolonização afro-asiática* esperava-se, primeiro, que os alunos *distinguissem os fatores da descolonização* (PGE, 1981), segundo que os *professores fossem conduzidos para teorias mais modernas* (Ex-Chefe de Departamento de História. Depoimento, 2006), evitando o excesso de fatos que acompanhavam, no exemplo apresentado, o processo de descolonização afro-asiático e por fim, que abandonassem a História Positivista, de caráter linear, processual e causal, apontada como causa do não-cumprimento dos programas estabelecidos.

As finalidades mais gerais prescreviam para o colégio a necessidade de *elaborar, manter e avaliar inovações metodológicas que permitissem ao MEC utilizá-las em benefício de outras áreas*, enquanto as finalidades institucionais entendiam ser missão do Colégio Pedro II a elaboração de *programas disciplinares densos de conteúdos* (PGE, 1981).

A tensão se concretizou em função de quem – Estado ou Colégio – deveria ser o autor do currículo único, concepção pretendida por ambos. Os órgãos oficiais tomaram para si a função

de elaboração de um currículo nacional e o Colégio Pedro II, na tentativa de manter seu *status* de escola padrão, reclamava por autonomia na definição do que se deveria ensinar. A intenção em relação à escolha das metodologias pode ser explicada, primeiro, pelo fato de que elas são concebidas como menos fixas que os conteúdos. Estes, na forma como estavam expressos no programa, foram entendidos como aqueles que deveriam ser ensinados na ordem linear como estavam apresentados. Em segundo lugar, refere-se ao fato de que foi considerada tarefa do professor encontrar a melhor maneira de ensiná-los desde que essa tarefa fosse bem sucedida e pudesse, através da positividade dos resultados, configurar a ideia de um colégio apto para desempenhar a finalidade que dele esperavam os órgãos centrais do Estado, isto é, *elaborar, manter e avaliar inovações metodológicas que permitissem ao MEC utilizá-las em benefício de outras áreas* (PGE, 1981).

Na escrita desses textos, se fez presente um processo de articulação entre as finalidades do Colégio Pedro II e as finalidades da educação, que, por processos de recontextualização, acabou por torná-los ambivalentes. Em outras palavras, os conteúdos programáticos estabelecidos na série dos PGEs, editada ao longo dos anos de 1980, registraram poucas alterações, mas por processos de bricolagem incorporaram os objetivos do ensino secundário determinado pelas propostas oficiais. Prevaleceu, de uma edição a outra, a ideia de “adição ou substituição do que já estava no currículo” (MACEDO, 2004, p. 121), isto é, eram acrescentados 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. Dessa forma, prevaleceu a ideia 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 e um entendimento de que a disciplina é por si só uma entidade monolítica (GOODSON, 1997, p. 96).

Na década de 1990, foi possível observar uma efervescência de discussões no departamento de História do Colégio Pedro II motivada, sobretudo, pelas discussões preliminares promovidas pelo MEC com vistas à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A partir de então, vários professores do Colégio começaram a participar das discussões dos textos 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, teve participação bastante efetiva, e as relações entre o MEC e o Colégio Pedro II foram se estreitando. Assim, esses departamentos elaboraram, em conjunto, um documento com críticas e sugestões para a

área de Sociedade e Cultura,³ encaminhado à Coordenação do Ensino Médio, então ocupada pela professora Eny Maia. Professores do Colégio Pedro II compareceram 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. Participaram, também, da sessão especial do Fórum de Educação da Fundação Cesgranrio sobre a reforma do ensino médio, em julho, apresentada pela professora Guiomar Namó de Melo; do I Seminário *O ensino médio em questão*, organizado pela DEMEC/RJ e UERJ, em agosto; do Fórum do ensino médio; e do Seminário *Mercosur: educación para la democracia, desarrollos curriculares centrados na calidad de vida*, realizado em dezembro de 1998 em Buenos Aires.

Por outro lado, a presença do secretário de Educação Tecnológica do MEC – SEMTEC – nas reuniões do Conselho Pedagógico, órgão consultivo de caráter pedagógico-administrativo, revelou que a finalidade do Colégio Pedro II de laboratório de experiências das políticas do Estado estava sendo alvo de ações mais diretas. Uma delas foi a implementação de um projeto piloto para a 1ª série do ensino médio.

“O MEC estabeleceu que duas Unidades do Pedro II promoveriam, de uma forma experimental, 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.”
(Secretário de Ensino. Depoimento, 2006).

As propostas curriculares gestadas pelo Estado passaram a preencher os espaços coletivos de discussão e 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 do Seminário sobre Educação, em Buenos Aires, patrocinado pela OEA, o representante do Colégio Pedro II alertava para a necessidade de “não se adotar uma postura xenófoba contra as propostas educacionais da nova legislação, apenas porque possuem conotações neoliberais” (Assessora de Projetos Especiais. Depoimento, 2006), argumentando em favor dos três eixos previstos pelas políticas curriculares: autonomia, cidadania e identidade (Livro de Ata do Colegiado de História, 1999, p. 72). Os eixos apresentados como norteadores das propostas eram apropriações daqueles que se defendia para o ensino nas escolas, e a escolha desse discurso não criava nenhum ponto

³ Primeira denominação da área dos PCNEM.

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.

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 outros, a educação para o trabalho, preconizada nos textos oficiais, 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 (Livro de Atas do Colegiado de História, 1997, p.48), marcas que distinguiram o currículo do Colégio Pedro II. Outros viram, nesses textos, a possibilidade de legitimação da priorização de conteúdos ligados à História do Brasil ou de outras propostas para o ensino de História.

O ciclo de políticas defendido por Ball (1989) nos ajuda a entender como, na micropolítica escolar, as leituras que são feitas conferem novos sentidos a essas mesmas políticas. Demandas não atendidas dos atores nas escolas os levam a efetuar recortes que possam conferir legitimidade a antigas reivindicações, oferecer resistência ao que está sendo proposto ou a reafirmação dos sentidos que contém.

Nesse sentido, na tentativa de homogeneização do programa da disciplina escolar, o Colegiado de História definiu:

“Ênfase em História do Brasil e a construção dos conceitos históricos durante as séries do 1º Grau. (...) 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 sociocultural, 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 de Programa na Reunião do Colegiado de História, 1995).

Essa foi a proposta explicitada no último PGE editado em 1996, que ratificava algumas concepções que desde a década de 1980 já estavam presentes em diferentes propostas curriculares.

No texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que chegou ao Colégio Pedro II logo depois da edição do PGE de 1996, definia-se:

“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 sociocultural 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).

A comparação desses textos – PGE (1996) e PCN (1998) – me permite afirmar que muitas das concepções expressas nos PCN eram defendidas na escola. A começar pela própria concepção de currículo único, traço que definiu o ideário do Colégio 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 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; e as concepções piagetianas, com relação ao estabelecimento de metodologias, se constituíram em traços que a instituição, pelo menos no Departamento de História, já vinha discutindo e adotando.

Com Ball, defendo, então, 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: sentidos e significados circulantes e marcas discursivas se hibridizam e não devem ser tomados como absolutos ou como originais. Como espaço-tempo produtor de currículo, a micropolítica do Colégio Pedro II 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.

Embora se reconhecesse nos textos concepções já em uso no Colégio Pedro II, novas leituras dos textos curriculares oficiais passaram a ser feitas, e a multiplicidade delas trouxe à tona uma série de embates e disputas. Um desses embates acabou por envolver o segmento de professores que destacava 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.

Em 2002, como tarefa imposta ao Colégio pelo MEC, o Projeto Político Pedagógico foi entregue aos professores do Colégio. A análise desse documento apontou algumas questões. A primeira que destaque 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), na medida em que considera a diversidade cultural dependente da formação de competências para valorizar o pluralismo cultural, mas faz alusão a uma cultura ocidental comum (p. 121), a concepção expressa no texto do PPP apresenta características bastante conservadoras.

No que se refere às finalidades da disciplina escolar História, se fez presente a ideia de *uma cultura mundial unificada* – indicada como a cultura dominante – desconsiderando o quanto as identidades locais reinterpretam e dão novos significados aos padrões que se pretendem homogeneizadores e 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, isto é, foram explicitadas competências, mas como apêndices dos programas e não como princípio organizativo.

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 é fruto de embate e disputas disciplinares e está presente nas pautas de discussão em outros espaços.

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, 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 ideia 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 às escolas, precisou levar em consideração essa marca da disciplina (BITTENCOURT, 2005, p.113), hibridizando-se na concepção de eixos temáticos.

Com relação à concepção historiográfica, a proposta expressa nos Parâmetros Curriculares conferiu centralidade à História Cultural e foi defendida no colégio, pelos professores recém-chegados que participaram das interligações entre História, Antropologia e Ciência Política.

A incorporação de novas temáticas como Encontro de Culturas,⁴ em substituição ao processo predominantemente econômico ou político-administrativo, deram visibilidade 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 vezes exigia aproximações que acabavam resultando em simplificações do conhecimento de referência, traço que também precisou ser considerado. 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 a seleção e a 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. 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 as sociedades.

“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

⁴ Encontro de Culturas aparece em substituição ao conteúdo Expansão Comercial Europeia.

oportunidade de falar do crescimento industrial do período republicano, não tive oportunidade de falar do movimento operário nesse período” (Professor e Coordenador de História. Depoimento, 2006).

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 CPH 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* (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. 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 historiográfica.⁵

O texto final dos guias curriculares do Colégio Pedro II, no período compreendido entre 1980 e 2004, foi estabelecido com a participação dos professores do Departamento de História, tendo que considerar relações de poder locais e não como síntese de todos os pensamentos que circulam na instituição. A concepção da História que nele se privilegiou é aquela que entende a História como processo linear e causal, com parâmetros de verdade que as fontes históricas lhe conferem. Entendido, também, como texto que, no âmbito das instituições escolares, pretende naturalizar certo significado, é lido de maneiras diversas e, em cada leitura, sofre ressignificações. Por um lado, serve como legitimação para os professores que apresentavam certo incômodo em relação à concepção privilegiada anteriormente nos textos curriculares da instituição; por outro, é utilizado pelo grupo de professores que, naturalizando a história processual e linear, começava 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 ideia de que a seleção e organização dos conteúdos disciplinares têm como objetivo produzir efeitos sobre os alunos.

⁵ De 40 artigos publicados nos seis números que compõem o universo das edições de 40 artigos, 18 referiam-se ao conhecimento escolar.

Definido pelo Departamento de História, traz em si a concepção do currículo único com marcas de flexibilidade e controle e deve servir de orientação a todas as Unidades Escolares. A ideia 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.

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.

2. Considerações finais

Espero, com a argumentação apresentada na seção anterior, ter ressaltado como diferentes histórias, concepções e formas de organização foram capazes de produzir sentidos diversos para as políticas curriculares no Brasil, nelas incluída a micropolítica no Colégio Pedro II. Busquei apresentar como as políticas curriculares foram, no Colégio Pedro II, recontextualizadas de diferentes formas por diferentes comunidades disciplinares, e como diferentes experiências e habilidades responderam às mudanças associando diversos compromissos e histórias, correlacionados a múltiplos paradigmas pedagógicos ou disciplinares, produzindo a hibridização de diferentes discursos aos discursos das políticas e dando origem a novos sentidos, não necessariamente previstos inicialmente (BALL e BOWE, 1998).

Essas considerações iniciais ajudam a ratificar a concepção de currículo como campo de criação simbólica e cultural permeado por conflitos e ambiguidades presentes em múltiplos espaços de recontextualizações. Ratificam, também, a concepção de 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).

A micropolítica institucional do Colégio Pedro II me permitiu pensar como uma instituição federal de ensino definida constitucionalmente⁶ viu seu *status* de formulador de políticas se transformar em espaço de implementação das políticas nacionais. Permitiu-me compreender que mesmo que se tenha definido como missão institucional transformar o Colégio Pedro II em

⁶ O Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro, será mantido na órbita federal. Brasil. *Constituição de 1988*. Artigo 242 § 2º.

laboratório das políticas emanadas dos órgãos centrais, no cumprimento dessa finalidade foi preciso considerar suas marcas identitárias. Assim, a formação humanística *que continuava sendo o mais elevado traço característico do Colégio Pedro II* (CPIL, 1977, p.19) e 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* (PPP, 2002, p. 21), precisou comprometer-se com os Parâmetros Curriculares (1998) emanados da LDB e do Conselho Nacional de Educação. Os textos curriculares analisados, representação de discursos hibridizados, produzidos dentro de relações de poder locais, ajudam a compreender como uma instituição – a que os órgãos oficiais pretendem atribuir a função de se constituir em seu laboratório –, ao produzir sua proposta curricular, reflete e refuta, ao mesmo tempo, tornando ambivalentes as orientações prescritas por esses mesmos órgãos.

Aceitando, com Goodson (1997), a concepção de que é através das disciplinas escolares, como “arquetipo da divisão e fragmentação do conhecimento nas nossas sociedades” (GOODSON, 1997) que se definem as ações a serem postas em prática, pude compreender a forma como são, no ensino de História no Colégio Pedro II, refocalizados os textos e discursos, também ressignificados, das políticas curriculares.

Assim, por bricolagem, o texto do Projeto Político Pedagógico, ao fazer a leitura dos documentos oficiais transplantado para o microespaço da disciplina escolar na 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.

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 centralizadas de poder e explicitados nos textos curriculares chegam às escolas hibridizados, fruto de um processo de recontextualização por bricolagens. Ao colocar em foco os 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 ideia contida na reforma curricular oficial de elaboração de um currículo nacional superando a concepção prescritiva que a ela subjaz.

Referências Bibliográficas

- 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 asignaturas. *Revista de Estudios de Curriculum*, v.1, n.2, p. 105-131, abr., 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
- _____, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução.* Brasília: 1998.
- 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.
- _____. *Projeto Político-pedagógico.* Brasília: Inep/MEC, 2002.
- _____. *Encontros nº. 1, jul., 2003 .* Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2003.
- 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.
- GOODSON, I. F.** *A construção Social do Currículo.* Lisboa: Educa e autor, 1997.
- 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.
- LOPES, Alice Casimiro.** *Articulação nas Políticas de Currículo: o caso das Ciências no Ensino*

Médio. Projeto Rio de Janeiro, UERJ, 2008a.

- LOPES**, Alice Casimiro; **MACEDO**, Elizabeth; **TURA**, Maria de Lourdes e **LEITE**, Carlinda. Investigando políticas de currículo no Brasil e em Portugal: relações global-local. In: **LOPES**, Casimiro Lopes et al. *Políticas Educativas*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008b.
- 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.
- 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.
- 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.