

# **CURRÍCULO ÚNICO, TRANSMISSÃO DE SABERES UNIVERSAIS E NATURALIZAÇÃO DE SABERES ACADÊMICOS: “VELHAS” CONCEPÇÕES NAS POLÍTICAS CURRICULARES**

OLIVEIRA, Ana – UERJ-CP II – anarj49@hotmail.com

GT: Currículo / n.12

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Neste trabalho abordo as políticas curriculares do Colégio Pedro II, instituição federal de ensino há 169 anos sediada na cidade do Rio de Janeiro, conectando-as às políticas do Estado nos anos de 1990 para as séries finais do Ensino Fundamental.

Os aportes teórico-metodológicos do ciclo de políticas construídos por Stephen Ball me permitiram analisar textos produzidos no âmbito do poder central, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e aqueles que foram produzidos na instituição: o Plano Geral de Ensino (1981 a 1996) e o Projeto Político Pedagógico (2002), entendendo-os não como coleção lógica e racional de orientações, mas como construções sócio-históricas que se dão em meio a tensões e conflitos. Analisei, igualmente, depoimentos de professores e professoras do colégio. A associação de depoimentos e documentos escritos, ambos constitutivos do currículo, permitiu-me compreender como os últimos buscam *fixar freqüentemente parâmetros importantes para a sala de aula* (Goodson, 1997, p.20) e considerar também que esses parâmetros não são totalmente originais: são apropriações de práticas ressignificadas que, (re)postas em prática, engendram modos distintos de usos das deliberações que contém.

A abordagem do ciclo de políticas de Ball precisou ser complementada com outras que considerassem as marcas da organização disciplinar do currículo. Dessa forma, utilizei a História das Disciplinas Escolares, pondo-me em diálogo com as categorias de análise utilizadas por Goodson, sobretudo, a que reconhece a especificidade da disciplina escolar. Precisou também de categorias tomadas de empréstimo à História Cultural, como a de política cultural. Essa categoria me permitiu pensar, 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, permitiu reforçar a idéia de que os discursos que se pretendem hegemônicos nas 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).

As aproximações entre os três aportes teórico-metodológicos reafirmaram a defesa que busco sustentar da 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 mundos culturais que o constituem (Macedo, 2004, p.121-122) em meio a relações de poder *capilarmente* estendidas (Foucault, 2003).

Tendo como tema as políticas curriculares, analiso suas articulações em diferentes contextos, estes entendidos não como espaços fixos, mas como espaços simbólicos: o contexto da produção dos textos das políticas do Estado e o da micropolítica institucional escolar. Busco analisá-las não em termos de causalidade ou equivalência, mas em termos de afastamentos, reinterpretações e ambivalências. Busco, também, analisá-las considerando que as relações que se estabelecem entre os diferentes contextos precisam ser entendidas não como movimentos hierarquizados, mas como movimentos circulares, atribuindo a esses movimentos o sentido de “estar em circulação, difundir-se, fazer um movimento em um ciclo” e não como um retorno ao mesmo lugar. Mesmo que isso seja possível de acontecer na interpretação da narrativa que faço, considero importante ressaltar que me oriento pela idéia de que o ponto de retorno não é mais o mesmo e nem o que retorna permanece igual, em virtude das recontextualizações desenvolvidas no ciclo de políticas.

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, ressalto as aproximações entre as políticas em diferentes contextos – os 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. Como terceiro item, analiso como, em meio a embates, a instituição escolar foi – e ainda hoje vai – em busca de recursos, status e territórios (Goodson, 1997) conectando-se ao conhecimento produzido fora dela, isto é, no âmbito acadêmico e científico.

Por fim, destaco que as análises aqui apresentadas apontaram que, a despeito do controle exercido pelas ações oficiais, é possível pensar uma micropolítica da escola, capaz de interpretar de formas diversas as orientações estabelecidas, de produzir novos sentidos para essas orientações, bem como de nelas perceber concepções já há muito postas em uso.

### **O currículo único: traço de permanência nas políticas**

Embora os textos e discursos produzidos pela reforma curricular dos anos de 1990, no Brasil, apontassem como princípio a autonomia das escolas a quem, prescritivamente, caberia flexibilizar os dispositivos legais, podemos identificar nas políticas curriculares algumas marcas: 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 por limite as leituras. A idéia de um currículo único foi/é, entre outras, a marca das políticas curriculares das reformas dos anos de 1990, e o controle que se faz do cumprimento desse currículo nas escolas torna, em certa medida, ambivalente a concepção de flexibilidade e autonomia. Defendo, entretanto, que à concepção de currículo único não se pode atribuir qualquer caráter “reformador”, na medida em que não se constitui em traço original dessas políticas.

Argumento com base em outras pesquisas (Andrade, 1999; Massunaga, 1989; Ferreira, 2005) que tomaram o Colégio Pedro II como tema e que apontaram que a idéia de sua criação, já em 1837, se constituiu no *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). Foi a concepção de um currículo único que, entre outras, justificou, no século XIX, a criação do colégio.

Por longo tempo, o modelo proposto pelo Colégio Imperial, e reclamado por amplos setores da sociedade brasileira, foi motivo de tensões que não questionaram a concepção de um sistema centralizado e homogeneizador, mas refletiram embates em torno da questão de quem deveria formular seus “parâmetros”.

As ações estabelecidas pelo Estado ao longo da década de 1930, marcadas pelo enfraquecimento da política agrária, pela entrada do Brasil no mundo capitalista de produção e pela ascensão de novos grupos sociais, não apresentaram mudanças em relação à concepção do currículo único, apenas desviaram para o Ministério da Educação e Saúde Pública criado em 1931, para o Conselho Federal de Educação e para os Conselhos Estaduais de Educação, a partir de 1934, a função de estabelecer as bases e o controle do ensino nacional. Ao longo do tempo, era modificado o que se entendia como importante ser proposto nesse currículo único, mas a idéia de que tal currículo deveria ser proposto permanecia.

Nesse momento, o Colégio Pedro II, identificado com uma educação dirigida às antigas elites agrárias, não atendia mais à exigência de formação de uma mão de obra

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, devendo, portanto, entregar ao Estado essa tarefa.

Apesar de ter recuperado, nos anos de 1950, sua função de elaborar programas mínimos de ensino, a partir dos anos de 1970, os embates 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, deixaram de existir. Assumindo a tarefa de elaborar as diretrizes curriculares para todo o território nacional, o Estado passou a esperar que a instituição escolar, mais que se submeter às determinações estabelecidas, mostrasse concordância com suas disposições por meio de ações que conferissem legitimidade às propostas oficiais. Esperava-se que o Colégio Pedro II seguisse e apontasse para o restante do sistema escolar, em uma espécie de “laboratório curricular”, a possibilidade de implementação do que estava sendo proposto. Assim, por exemplo, em 1976, ao publicar o *Plano Global de implantação progressiva das habilitações básicas para que não [fosse] acoimada de retrógrada, a Congregação<sup>1</sup> do Colégio Pedro II tudo fez, desde a primeira hora, para que o ensino profissionalizante nele fosse implantado logo no ano letivo seguinte à vigência da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971*(CPII, 1977, p.17).

Embora tivesse sido “obrigado” a considerar as novas exigências dos órgãos centrais de uma forma mais intensa que outras instituições escolares, em virtude de seu caráter de escola situada no âmbito federal, as políticas que se definiram para o Colégio Pedro II tiveram que considerar também sua formação humanística – *o mais elevado traço característico do Colégio Pedro II* – e *a densidade e profundidade na transmissão de conhecimentos* (idem, p.19), suas marcas identitárias.

Nos anos de 1980, o Colégio Pedro II diante de uma crise traduzida na extinção do ensino de 1º grau, transferido para a esfera municipal, e no decréscimo do número de matrículas, colocou em prática um conjunto, justificado

[pela] *descentralização*, [pela] *perda da capacidade de comando e disciplina*, [e pela ausência de] *normas sistemáticas e regulares para a aferição dos conhecimentos; de programas quer nacional, quer estadual ou mesmo municipal* (depoimento, 2006).

---

<sup>1</sup> Órgão de caráter deliberativo da administração do Colégio Pedro II.

Dentre essas ações, cabe ressaltar aquelas que estiveram relacionadas à elaboração *de programas densos de conteúdos que permitissem aos jovens terem o entendimento da ciência, da técnica, da cultura e das relações sociais* (PGE, 1981, p.4). Cercado de uma rede de discursos com a qual se esperava legitimar as ações a serem adotadas, o uso do slogan *O Velho Novo Pedro II*, procurava sintetizar a idéia de que o que estava sendo proposto *era algo bom* (Ball, 1989). Procurava também focalizar a concepção de que a tradição do Colégio precisava ser mantida, tornando-se necessário promover adaptações, no sentido de colocar essa tradição a serviço das novas exigências da ciência e da técnica.

A principal estratégia adotada foi a elaboração do Plano Geral de Ensino – PGE –, guia curricular que deveria se constituir na *bússola da eficiência e da produtividade no processo educacional do Colégio e transformar-se em um Plano Integrado de Ensino* (PGE, 1981). Editado, ao longo dos anos de 1980 e 1990, esse documento acabou se convertendo em marca identitária do Colégio.

A análise desses guias curriculares permite-me primeiro afirmar que a concepção neles privilegiada era a do currículo único, pelo menos no âmbito da micropolítica institucional, que precisou considerar as orientações oficiais e as marcas identitárias do Colégio. Permite-me também afirmar que a flexibilidade e o controle foram elementos importantes na sua escrita. Flexibilidade para a escolha dos conteúdos a serem ensinados, uma vez que eles foram definidos pelos professores reunidos em seus respectivos departamentos pedagógicos. Flexibilizou-se, portanto, aquilo que nos currículos se apresenta de forma mais naturalizada: os conteúdos e a ordem em que são apresentados em cada uma das disciplinas. O controle foi estabelecido por um sistema único de avaliação representado na instituição das Provas Únicas<sup>2</sup>, que ainda hoje são utilizadas como instrumentos de avaliação.

Não se constituiu, portanto, em novidade para o Colégio Pedro II atender, nos anos de 1990, a orientação oficial no sentido de elaboração do seu Projeto Político Pedagógico – PPP – e a idéia de um currículo único que a ela subjaz. Prática da escola desde os anos de 1980, a produção de um novo guia curricular já estava sendo preparada e foi possível atender as exigências do MEC para a edição, pelo INEP, do PPP, em 2002.

---

<sup>2</sup> Instrumento único de avaliação aplicado em todas as turmas da mesma série.

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 era mais o velho Plano Geral de Ensino, mas, também, não era 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). 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 influenciou na elaboração de propostas curriculares.

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 da instituição escolar, expressa no Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II, a concepção de currículo único se fez presente em ambos. Aproximaram-se no sentido de que são formulados com o entendimento de que dele depende a qualidade de ensino embora esta pensada em perspectivas diferentes.

A qualidade de ensino nos PCN definida a partir de refocalizações do modelo de globalização do contexto de influência determinaram como finalidade do processo de escolarização a formação de cidadãos capazes de ingressar no mundo do trabalho (PCN, 1998).

No PPP do Colégio Pedro II (2002), o processo de refocalização precisou considerar essas finalidades que lhe serviram de balizas, mas definiu como suas  *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* (PPP, 2002, 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* (idem, p.67).

#### **A transmissão de saberes básicos: aproximação entre os contextos das políticas**

Nesta seção analiso como a concepção de currículo único estão imbricadas, entre outras, as concepções de homogeneidade de padrões comuns e de saberes básicos e

universais e a idéia de que é desejável que esses padrões e esses saberes sejam ensinados a todos (Lopes, 2006, p. 134). Essas duas concepções entrelaçadas constituíram-se, ao longo da história do Colégio Pedro II, em traços de sua identidade e, estiveram presentes nas propostas curriculares do Estado brasileiro.

A criação do Colégio Pedro II, nos anos que se seguiram ao estabelecimento do Estado monárquico 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, conectavam-se a uma cultura de caráter humanista de perfil branco e de origem européia (Andrade, 1999, p.1).

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 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 (...); e repelir os charlatães que aspiram à celebridade, inculcando princípios e métodos que a razão desconhece, e muitas vezes assustada reprova. O Governo só fita a mais perfeita educação da mocidade (Bernardo Pereira de Vasconcelos, 1837).

Reafirmou-se, assim, o compromisso 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 conjunto de saberes constituintes da possibilidade de atingir as finalidades pretendidas* (Lopes, 2006, p. 134). 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.

Nesse sentido, as aproximações entre os dois contextos de produção de políticas com relação ao conjunto de saberes a serem ensinados permaneceram ao longo de todo o período da República Oligárquica. 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, os primeiros embates se intensificaram. 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 moral<sup>3</sup>.

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 levou em conta as diferenças culturais com que a escola teve que contar. O acesso desses novos segmentos sociais não foi suficiente para permitir 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 busca em transmitir uma cultura de forte marca ocidental e europocêntrica aparecem de forma evidente nos programas das disciplinas escolares do Colégio e a concepção de saberes básicos e universais que precisam ser ensinados 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*<sup>4</sup> – 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

---

<sup>3</sup> 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).

<sup>4</sup> 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.



acesso à escola, ratificou-se a necessidade da *unidade nacional, do culto das nossas tradições e as exigências mínimas da educação moderna*<sup>5</sup>. 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*<sup>6</sup>.

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 das finalidades da educação apresentavam-se de forma naturalizada. Era desconsiderado 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 marcadas pela diferença.

Com relação à concepção de saberes básicos e universais, defendo 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"<sup>7</sup> 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).

A predominância do padrão cultural das classes mais privilegiadas, de cor branca e a do gênero masculino, foi entendida como possibilidade de fazer da escola o *elevador social, ou, como aponta Goodson (1997) em diálogo com Shapin e Barnes 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).

---

<sup>5</sup> *ibid*, p.24.

<sup>6</sup> *ibid*, p.24 e 25.

<sup>7</sup> 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 finalidade atribuída à escola de transmissão de saberes básicos e universais, que tem no currículo único a possibilidade de consecução, precisou ser considerada no momento em que os textos das reformas curriculares dos anos de 1990 chegaram ao Colégio Pedro II. Embora se pretenda, no contexto da produção dos textos oficiais, afirmar que a questão cultural é tratada na perspectiva da pluralidade ou diversidade, pesquisas 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).

### **As articulações com o conhecimento científico e acadêmico: garantia de status, recursos e território.**

Defendi nas seções anteriores que as orientações estabelecidas pelas propostas curriculares oficiais são ressignificações de marcas de outras propostas produzidas em diferentes contextos e que produzem, ao chegar às escolas, novos sentidos, analisando a forma como esses foram produzidos em uma instituição escolar: o Colégio Pedro II. Busco defender, nesta seção, que mesmo que consideremos uma única escola, os sentidos não são os mesmos para todas as disciplinas escolares. Se até agora venho argumentando em defesa de uma micropolítica da escola, coloco em foco a micropolítica da disciplina escolar.

Estudos do campo do currículo vêm apontando a disciplina como parte de uma estrutura mais ampla que incorpora e define os objetivos e possibilidades sociais do ensino, distinguindo-as como *arquetipo da divisão e fragmentação do conhecimento nas nossas sociedades e, entendendo que é nessa [micro] estrutura disciplinar que os debates sobre os objetivos sociais da educação são travados* (Goodson, 1997, p.32).

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. 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*, estabelecidas por grupos disciplinares que desempenham um papel importante na construção das disciplinas escolares (Esland, *apud* Goodson, 1997) e servem de mediadores das forças sociais (Watson, *apud* Goodson, 1997).

No caso do texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais coube a grupos destacados das comunidades disciplinares funcionarem como grupos de apoio com vistas a fornecer os paradigmas e critérios de validade, fornecendo paradigmas e critérios de utilidade *de um corpo de conhecimentos respeitado. Enfim de regras para reconhecer assuntos “inoportunos” ou “ilegítimos”, e formas de evitar a contaminação cognitiva* (Esland e Dale *apud* Goodson, 1997, p. 22).

Essa validação epistemológica por parte das comunidades disciplinares da seleção e da forma como os conteúdos se estruturam no currículo é para Goodson, um mecanismo que expressa por um lado o “poder do saber” (Foucault) e, por outro, padrões de estabilidade.

É com esse corpo de conhecimentos que os professores pretendem preencher suas disciplinas, e nessa medida transformam-se em porta-vozes dos conhecimentos que as comunidades disciplinares consideram legítimos e epistemologicamente válidos. Entretanto, é preciso considerar, também, que da definição desses saberes também participam os professores e professoras que atuam nas escolas. Assim, ao mesmo tempo em que os sistemas educacionais limitam as comunidades disciplinares – que não são autônomas 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).

Para Goodson (1997), nas escolas, as escolhas quanto à forma e conteúdos selecionados que os professores fazem estão relacionadas ao status desses sujeitos e 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.

A concepção de que os conhecimentos que se ensinam nas escolas precisam ser referendados epistemologicamente é naturalizada de tal forma que faz prevalecer a idéia de que a *principal fonte do conhecimento base é o conteúdo* (Shulman, *apud* Goodson,

1997, p. 96), o que pressupõe uma neutralidade do conhecimento e um deslocamento das dificuldades para as questões de ordem metodológica.

Muitas são as marcas que no Colégio Pedro II referendaram esse posicionamento, “empurrando” o conhecimento escolar na direção do conhecimento científico ou acadêmico de referência, como no depoimento de uma professora de História.

*Em alguns momentos, [identifiquei] 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 (depoimento, 2006)*

Pude identificar, em outros trabalhos de pesquisa, indícios de como esta vinculação do conhecimento escolar ao conhecimento de referência se constituiu ao longo dos anos em marca identitária do Colégio Pedro II. A designação atribuída a seus alunos quando da conclusão de seus estudos, revela essa busca de aproximação. Cada um deles recebia o título de bacharel em Ciências e Letras, e este era um traço distintivo dos alunos do Colégio Imperial. Esse título possibilitava que cada aluno, antes mesmo de concluir o curso secundário, por mérito, o acesso automático às universidades. A forma como eram selecionados seus professores, desde o momento da fundação do Colégio até a 2ª metade do século XX, também se constituiu em aproximações com a estrutura das Universidades.

*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 em 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, em diálogo com Connell, *chama de currículo acadêmico competitivo, resultado de uma luta contínua no âmbito das disciplinas escolares*, que acabam por se constituir em mecanismos de estabilidade dos currículos (Goodson, 1997, p. 97).

Mais um argumento em favor da aproximação com a estrutura conferida ao ensino superior pode ser encontrado nos anos finais da década de 1940. As tensões entre as propostas 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.*

*(...) 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).*

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).

No momento em que não mais cabia ao Colégio a função de estabelecer os parâmetros dos currículos nacionais, verificamos que, mais uma vez, em busca de status, a escola adotou uma estrutura administrativo-pedagógica semelhante a das universidades. Assim, nos anos de 1980, quando da realização do 1º Encontro Pedagógico que pretendeu a reorganização da escola, foram criados os departamentos pedagógicos por disciplina, estrutura que mantém até os dias atuais.

As relações com o saber produzido no campo historiográfico, por exemplo, 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 CP II 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.

*Tudo que você publica ali 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* (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 N° 1, 2003), os artigos que tratam deste saber são em número menor se considerados aqueles vinculados à produção historiográfica<sup>8</sup>.

## **Conclusões**

A concepção de ciclo de políticas de Ball, tomada neste trabalho como aporte teórico-metodológico, permite-me afirmar que política de currículo não se divide em oficial e alternativa, mas 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.

A concepção de currículo único que atravessa a política esteve presente desde o momento da criação do Colégio, ainda no século XIX, sendo uma das finalidades de sua fundação e constituiu-se como marca identitária até os dias de hoje. 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 re-estruturação que caracterizou a micropolítica institucional, nos anos de 1980, alicerçou-se nesses princípios.

Embora se pretenda, no contexto de definição 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*

---

<sup>8</sup> De 40 artigos publicados nos seis números que compõem o universo de suas edições de 40 artigos, 18 referiam-se ao conhecimento escolar.

*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).

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 e na adoção de um modelo semelhante ao das instituições universitárias.

### **Referências bibliográficas**

- ANDRADE, V. L. C. Q. *Colégio Pedro II : um lugar de memória*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 1999.
- BALL, S. J. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, 1989
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução*. Brasília: 1998
- 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: CPII, 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
- GOODSON, I. F. *A construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa e autor, 1997



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. *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.

MASSUNAGA, M. R. P. *O Colégio Pedro II e o ensino secundário brasileiro: 1930-1961*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1989.

PAIVA, E. et al. *Políticas Curriculares no foco das investigações*. **In:** *Políticas de Currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.