



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FLÁVIA ASSIS DE CARVALHO

A CRIAÇÃO DOS *PEDRINHOS*: ANÁLISE HISTÓRICA DAS CONCEPÇÕES DE  
CURRÍCULO DOS DOIS PRIMEIROS PLANOS GERAIS DE ENSINO DOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO COLÉGIO PEDRO II (1986-1996/97)

RIO DE JANEIRO  
AGOSTO/2012



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FLÁVIA ASSIS DE CARVALHO

A CRIAÇÃO DOS *PEDRINHOS*: ANÁLISE HISTÓRICA DAS CONCEPÇÕES DE  
CURRÍCULO DOS DOIS PRIMEIROS PLANOS GERAIS DE ENSINO DOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO COLÉGIO PEDRO II (1986-1996/97)

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

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Maria Souza Martins

RIO DE JANEIRO  
AGOSTO/2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FLÁVIA ASSIS DE CARVALHO

A CRIAÇÃO DOS *PEDRINHOS*: ANÁLISE HISTÓRICA DAS CONCEPÇÕES DE  
CURRÍCULO DOS DOIS PRIMEIROS PLANOS GERAIS DE ENSINO DOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO COLÉGIO PEDRO II (1986-1996/97)

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>Angela Maria Souza Martins – UNIRIO  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>Inês Barbosa de Oliveira – UERJ  
Membro Externo

---

Prof. Dr. Nilo Sérgio D'Ávila Modesto – UERJ  
Membro Externo

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>Nailda Marinho da Costa Bonato – UNIRIO  
Membro Interno

Ao meu amor e melhor amigo *Fernando* e à minha  
companheira e mãe *Olga*, pessoas a quem dedico  
todas as minhas conquistas e a quem eu devo todas  
as minhas vitórias.

Ao meu pai e herói, *Antonio Carlos*, que se faz  
*presente* nas minhas convicções e coragem.

## Agradecimento

Agradeço, em primeiro lugar, à minha querida professora e orientadora *Angela Maria Souza Martins*, pela incansável crença na minha capacidade. E também por seu carinho, generosidade, amizade e palavras de incentivo, essenciais para que eu pudesse realizar esta pesquisa. Com você tenho aprendido muito e, também por isso, sou grata. Em você miro o exemplo de mestre que desejo me tornar.

Aos professores *Inês Barbosa de Oliveira*, *Glaucia Bastos* e *Ana de Oliveira*, que participaram, generosamente, deste trabalho, colaborando com seus depoimentos e memória. Agradeço, em especial, à *Glaucia*, que forneceu materiais sem os quais não seria possível o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores *Inês Barbosa de Oliveira*, *Nilo Sérgio* e *Nailda Bonato*, pelas preciosas contribuições apontadas no exame de qualificação, quando me forneceram importantes referências, que ajudaram a dar rumo a esta pesquisa.

Ao *Colégio Pedro II*, tenho que agradecer por muitos motivos. Por ser um lugar riquíssimo de pesquisa e, por isso, ter fornecido elementos essenciais para este estudo. Por ser meu local de trabalho, meu laboratório de aprendizagem, meu espaço de participação e luta. Por me possibilitar crescer, ser mais.

Às minhas queridas amigas e parceiras de todas as horas, *Bia* e *Patrícia*, as melhores amigas que alguém pode ter. Agradeço pela escuta e acolhimento, pelas palavras de incentivo e orações. Pelo afeto e amizade que me fortalecem e me fazem uma pessoa melhor.

Às minhas queridas amigas do Colégio Pedro II, agradeço pelos momentos de troca e de luta. Em especial, a *Nélia*, *Luisa*, *Inês* e *Denise* pelas idas e vindas, compartilhando as angústias e alegrias. Agradeço às contribuições da *Nélia* desde a elaboração do projeto e da *Inês*, na conclusão.

À querida e inesquecível *equipe da escola Notre Dame*, incluindo colegas, funcionários, diretoras, coordenadoras e alunos, com quem compartilhei os primeiros anos de profissão. A escola onde me tornei professora. Ali estudei, cresci e vivi os melhores momentos da profissão. Naquele espaço fiz amizades que levarei pela vida toda. Os ensinamentos da família Notre Dame estarão sempre presentes no meu *ser professora*. Agradeço, em especial, às queridas *Beatriz Gameiro*, pela crença no meu potencial e pelos conselhos amigos, e *Irmã Elena Bini*, pela acolhida e por ter construído um espaço de trabalho tão rico. À *Josiane, Renata, Iracema, Fabrícia, Mônica, Márcia, Roseane, Bianca, Alessandra, Cláudia, Luciane e Patrícia* agradeço pelo companheirismo e amizade.

À minha querida *família*, agradeço pelo apoio, amizade, carinho e torcida de sempre. Pessoas com quem tenho aprendido desde sempre lições de união, caráter e dignidade. Agradeço, em especial, à minha mãezinha *Olga*, pelas palavras de incentivo, por toda assistência prestada e, principalmente, por ser a pessoa em quem me espelho com orgulho, que me inspira ser o que sou. À melhor vovó do mundo *Sylvia*, pelas orações, pelos abraços carinhosos e pelo sorriso doce. Ao meu irmão, *Gabriel*, pelo orgulho e torcida mesmo que silenciosos. A todos vocês espero poder retribuir o amor e carinho dedicados a mim.

Aos meus sogros *César e Vilma*, agradeço pela disponibilidade de sempre, pela vontade de ajudar e pelo carinho dedicado a mim, à minha família e à nossa casa.

À *Renata Sampaio*, agradeço pela prontidão na assistência e revisão afiada.

A todas as forças positivas do universo e aos amigos de luz, por terem me ajudado nos momentos que nem sempre nos parecem claros e concretos.

Por fim, ao meu marido, namorado, parceiro, melhor amigo, professor e meu alento, *Fernando*. Agradeço por estar na minha vida e por fazer dela especial. A ele tenho muito a agradecer, principalmente por me fazer acreditar que posso *ser mais*.



*Eu sou um intelectual  
que não tem medo de ser amoroso,  
eu amo as gentes e amo o mundo.  
E é porque amo as pessoas e amo o mundo,  
que eu brigo para que a justiça social  
se implante antes da caridade.*

*Paulo Freire*

## RESUMO

Esse estudo tem como objetivo discutir as concepções de currículo presentes nos documentos curriculares oficiais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II sob a perspectiva histórica do estudo das instituições escolares. Para tanto, articulamos as análises das concepções de currículo oficial da instituição e seu processo de construção, com respaldos em documentos legais referentes ao segmento de ensino em questão. O aporte teórico se fundamenta nos estudos das Teorias de Currículo de Tomaz Tadeu da Silva, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo na busca de respostas sobre quais concepções de currículo estiveram presentes naqueles documentos. Dedicamo-nos a pesquisar os dois primeiros Planos Gerais de Ensino (PGEs) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do colégio, procurando entender as diferentes concepções de currículo que estiveram presentes nestes documentos. A delimitação temporal da pesquisa compreende os anos de 1984, data de implementação do primeiro segmento no Colégio Pedro II a 1996-97, período de publicação do segundo plano de ensino. As questões teórico-metodológicas que se colocaram como desafios ao longo de todo o processo de pesquisa ganharam destaque diante da inegável contribuição que o Colégio Pedro II tem para a educação nacional.

**Palavras chave: Currículo; Colégio Pedro II; Primeiro Segmento Ensino Fundamental.**

## **ABSTRACT**

This study aims to discuss the concepts of curriculum contained in the official curriculum documents first years of elementary school at Colégio Pedro II from the perspective of the historical study of its schools. Therefore, we articulated analysis of the conceptions of the official curriculum of the institution and its construction process, with backrests in legal documents relating to the education sector in question. The theoretical approach is based on studies of the Theories of Curriculum Tomaz Tadeu da Silva, Elizabeth Alice Casimiro Lopes and Macedo in search of answers about the conceptions of the curriculum that were present in those documents. We were dedicated to searching the first two General Education Plans (GEPs) of the first years of elementary Colégio Pedro II seeking to understand the different conceptions of curriculum that were present in those documents. We took as the main focus the period of 1984, as it dated the implementation of the first segment at Colégio Pedro II to 1996/97 decade, when it was published the second educational background. The theoretical and methodological issues that emerged as a challenge during the research process was highlighted face of the undeniable contribution that Colégio Pedro II has front the national education.

**Keywords: Curriculum, Colégio Pedro II, First Segment Elementary School.**

## SUMÁRIO

Introdução .....	11
Capítulo 1 – As propostas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental segundo as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 E 1996 .....	23
1.1 A primeira LDB brasileira e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	24
1.2 Algumas Considerações sobre a Lei nº9.394/96 . .....	41
Capítulo 2 – Breve história de fundação do Colégio Pedro II e o surgimento dos <i>Pedrinhos</i> .....	45
2.1 Então criaram os <i>Pedrinhos</i> .....	48
Capítulo 3 – Análise das Propostas Pedagógicas das Unidades I .....	55
3.1 Discussões sobre Currículo .....	55
3.1.1 Reflexões sobre as teorias de Currículo .....	56
3.1.2 As teorias de currículo e sua influência no contexto educacional brasileiro ...	59
3.2 Como entendemos currículo .....	76
3.3 Análise das Propostas Educacionais das Unidades I .....	80
3.3.1 O contexto de criação do Plano Geral de Ensino de 1986 .....	81
3.3.2 Análise do Plano Geral de Ensino de 1986 .....	86
3.3.3 O contexto de criação do Plano Geral de Ensino de 1996-97 .....	108
3.3.4 Análise do Plano Geral de Ensino 1996-97 .....	110
Considerações Finais .....	122
Referências Bibliográficas .....	129

## INTRODUÇÃO

Uma das mágoas que eu tenho na vida é a de não ter sido, na minha infância ou juventude, aluno do Pedro II. Andei por colégios mais lúgubres do que a casa do Agra. Mas há, em mim, até hoje, a nostalgia de não ter estudado ou fingido que estudava lá. A rigor, não são os professores que me interessam no Pedro II. Nem os seus problemas de ensino. O que me deslumbra no aluno do Pedro II não é o estudante, mas o tipo humano. Ele deve ser um mau aluno (tomara que seja), mas que natureza cálida, que apetite vital, que ferocidade dionisiaca. Olhem para as nossas ruas. Em cada canto, há alguém conspirando contra a vida. Não o aluno do Pedro II. Há quem diga, e eu concordo, que ele é a única sanidade mental do Brasil. E, realmente, não há por lá os soturnos, os merencórios, os augustos dos anjos. Os outros brasileiros deveriam aprender a rir com os alunos do Pedro II. (Nelson Rodrigues)

Por muito tempo carreguei a frustração de não ter sido uma daquelas crianças a desfilar com aquele uniforme inconfundível. Por isso, posso dizer que a minha relação com o Pedro II começou quando eu ainda nem sonhava sentar-me na cadeira de um curso de mestrado.

Mais tarde, por algumas dessas voltas que o mundo dá, acabei sendo aprovada no concurso para professores do primeiro segmento do colégio. Eu era uma jovem professora cheia de convicções e, acima de tudo, orgulhosa por fazer parte, enfim, do espaço restrito a que pertence o Colégio Pedro II. Havia me tornado uma professora, ainda à procura do sentido mais efetivo da educação. E posso dizer que esta é a minha maior motivação: investigar quais são, de fato, papel e sentido da educação.

Os desafios da sala de aula e a percepção das relações que se estabelecem no interior da escola foram intensificando uma gostosa aproximação com a pesquisa. Também foram motivadores para construção de uma identidade professora/pesquisadora, sujeito inacabado, inconcluso (FREIRE). Um *ser professora* que interfere decisivamente no meu fazer pedagógico. A educação é uma militância. É mais que apenas uma escolha, é uma posição, um enfrentamento político em todas as esferas. Esse repto não nos dá muitas certezas. Como certeza, tenho apenas que, à medida que me relaciono com a prática e sua multiculturalidade, corroboro com a ideia de remexer as estruturas educacionais injustas e antidemocráticas.

Ser professora do Colégio Pedro II me possibilitou um olhar ainda mais crítico para os caminhos de aprendizagem da escola. Lidar com as avaliações formais e informais, “imposições” de um currículo oficial, estruturas hierárquicas fortemente consolidadas; as contradições que se apresentam numa escola pública, a tradição histórica e o sistema simbólico foram peças que eu gostaria de encaixar num quebra-cabeça. E, destas peças, em união com meu fazer pedagógico e minha posição política diante do que acredito enquanto professora, apareceu o desejo de entender o currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola. Desta trama surgiu a questão: como se deu a construção do currículo ao longo da implementação daquele segmento de ensino?

Por isso, recorro à história do Colégio Pedro II e aos caminhos percorridos pelos planos pedagógicos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Instituição, desde o momento de criação do segmento até 1996, ano de publicação do segundo Plano Geral de Ensino (PGE) das Unidades I<sup>1</sup>. Portanto, nossa pesquisa tem como objetivo: a) discutir as concepções de currículo presentes nos dois primeiros documentos curriculares oficiais do primeiro segmento do Ensino Fundamental;; b) refletir sobre as possíveis mudanças nas concepções pedagógicas do currículo entre 1984 e 1996; c) analisar criticamente os princípios pedagógicos que embasaram as diretrizes pedagógicas curriculares das Unidades I.

É claro que a escolha do campo não se deu de forma aleatória. Por fazer parte do corpo docente da Instituição, convivo diariamente com meus questionamentos em relação às diretrizes e propostas pensadas para o Pedro II. E, por conta dessa aproximação, das experiências dos profissionais relatadas informalmente pelos corredores, na sala dos professores e no colegiado deixavam-me cada vez mais íntima do meu objeto de pesquisa. Além disso, por meio de colegas de trabalho, tive acesso a inúmeros documentos, dentre eles: Programas Gerais de Ensino (PGEs) de 1986 e 1996-97, Diretrizes Curriculares, FACTAS, Códigos de Ética e Conduta de alunos e docentes, registros de atividades, Portarias, Regimento Interno, propostas de atividades, Normatizações e propostas para os departamentos de ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Manual do Aluno, Relatório de Atividades, índices de repetência e evasão geral, pauta de

---

<sup>1</sup> O segmento que hoje conhecemos como Anos Iniciais do Ensino Fundamental era chamado de Unidade II, quando de sua implementação no Colégio Pedro II. Atualmente, o segmento é conhecido como Unidade I.

reunião para a formulação de Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP), documentos e relatórios da supervisão e orientação educacional (primeiramente chamado de STEA e posteriormente SOE e, atualmente, SESOP).

A delimitação temporal dessa pesquisa – de 1984 a 1996 – corresponde ao período em que o segmento foi criado e que iniciou o processo de implementação do primeiro PGE até a publicação do seu segundo plano de ensino, dez anos depois, que marca um novo olhar para o currículo daquele segmento de ensino. O período assinalado demarca a dinâmica curricular em dois interessantes momentos: a produção e a implementação do currículo.

Cabe ressaltar que essa é uma pesquisa inédita. Apesar de muitos pesquisadores já terem feito trabalhos de pesquisa envolvendo o Colégio Pedro II, tendo-o como tema, ou mesmo usando seu espaço para campo, nunca antes os documentos formais que constituíram as bases para o desenvolvimento desse segmento de ensino foram objeto de pesquisa. Este trabalho é, portanto, um desafio que busca compreender como se instituiu o currículo das primeiras séries do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II e, por isso, se revela um exercício constante e consciente de busca.

Assinalamos que esta pesquisa não está à procura de verdades ou respostas sobre o que deve ou não influenciar as práticas pedagógicas ou o currículo do Colégio Pedro II. Também não temos o interesse em desqualificar as práticas atuais ou antigas da Escola. Afinal, sejam práticas tradicionais ou progressistas, elas ajudaram a construir a história dessa Instituição que sempre foi considerada escola de referência.

Nossa intenção é ampliar o debate sobre as formas de construir um currículo do Pedro II, escola que ocupa um importante lugar na sociedade e que atrai famílias de diferentes grupos sociais e culturais para investir na educação de seus filhos. Nesse sentido, devemos considerar que há, no espaço do Pedro II, uma multiplicidade de interesses, culturas e visões de mundo.

Ampliar o debate significa poder ter outro olhar para o sentido da escola e da escolarização, um olhar que compreenda os papéis sociais e culturais de cada um dos atores que constroem essa história.

Na medida em que tomamos consciência das questões complexas que permeiam o currículo, temos a possibilidade de repensar nossa prática pedagógica para que não seja instrumento de reprodução hegemônica.

Outro aspecto importante é que o Pedro II tem como particularidade sua inegável contribuição para a história da educação nacional. Portanto, quando se fala em estudar o currículo do colégio, imediatamente emerge a relevância política, social, cultural e educacional do Pedro II – uma instituição de referência que mantém, desde a sua fundação, uma tradição consolidada no Império e que, ao longo de sua existência, consolidou-se, no Rio de Janeiro, como o grande paradigma do ensino secundarista e, no Brasil, como modelo de educação pública estatal.

Por mais de um século, o Colégio Pedro II foi um paradigma para o ensino secundarista no Brasil. Mas depois de 147 anos de fundação, em 1984, a Escola decidiu expandir seu atendimento a outro segmento de ensino. A unidade que abriu as portas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi a de São Cristóvão – sede da Direção Geral da Instituição.

No PPP (2002, p. 35) que descreve a implantação do segmento no Pedro II, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental são “carinhosamente” chamados de *Pedrinho*, termo reconhecido e difundido pela comunidade escolar. Grifamos a palavra porque entendemos que o emprego do termo no diminutivo parece carregar em sua essência a raiz ideológica da “desvalorização” do ensino primário na história da educação no Brasil. Sendo assim, como tentativa de ruptura desse paradigma, trataremos os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em alguns momentos como Unidades I.

Como se viu, a história das Unidades I no Pedro II é bem recente: o segmento tem apenas vinte e sete anos de existência. Por isso, o pano de fundo do qual emerge a história desse segmento de ensino é a década de 1980. Quando pesquisamos no campo da história da educação, temos como pressuposto que diferentes aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais intervêm na construção da história direta ou indiretamente. O Colégio Pedro II, por exemplo, foi espaço de articulação do movimento estudantil, de discussão e de efervescência das lutas de resistência contra a ditadura civil-militar e, ao mesmo tempo, foi também objeto e aparelho de regulação e articulação dos sistemas políticos que desejavam usar a escola para a manutenção do *status quo*.

Portanto, fundamentados em autores que trabalham com a história das instituições escolares como Esther Buffa e Paolo Nosella, e outros que discutem as concepções de currículos como Tomas Tadeu da Silva, Alice C. Lopes e Elizabeth

Macedo, entre outros, vamos pesquisar os planos de ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II, procurando entender as diferentes concepções de currículo que estiveram presentes no documento curricular oficial deste segmento de ensino.

Para construir a história das propostas pedagógicas das Unidades I, desde sua fundação até o ano de 1996, usaremos a metodologia de pesquisa histórica e análise documental. Pensando na relevância da pesquisa, é importante compreender a sua inserção num contexto mais amplo de como a instituição pesquisada produziu sua proposta pedagógica. Moreira e Caleffe (2006) nos falam a esse respeito:

Na pesquisa histórica o pesquisador sistematicamente investiga e analisa documentos e outras fontes de dados sobre um determinado problema, comportamento ou evento ocorrido no passado. O pesquisador assim o faz para determinar como a história influenciou as práticas atuais, para prever tendências ou sugerir maneiras pelas quais as práticas atuais podem ser modificadas à luz de eventos da história (MOREIRA e CALEFFE, 2006, p. 75).

Os documentos são importantes fontes de informação, pois guardam registros que nos ajudam a entender a complexidade de nosso objeto. Eles nos ajudam também a ampliar a compreensão do objeto de estudo em seu contexto temporal e sociocultural. O trabalho de levantamento, catalogação, identificação e interpretação das fontes são elementos constituintes da pesquisa histórica e representam o alicerce para a preservação da memória histórica de uma instituição.

Diferentemente da memória – que não se preocupa como um determinado evento aconteceu na sua integralidade, ou com a veracidade de acontecimentos passados, pois se interessa pela marca que ficou no imaginário social –, a pesquisa histórica busca, por meio da análise documental, iconográfica, entre outras fontes, os registros que permitem reconstituir a história de um sujeito, de uma sociedade ou de uma instituição.

Nesse trabalho teremos como objeto de análise as fontes primárias – como os documentos já assinalados – e fontes secundárias. As fontes primárias são as fontes que contêm a informação original sobre algum assunto. São consideradas o ponto de partida da pesquisa. Para Campos e Cury:

No primeiro caso, ou seja, sob a determinação do sentido de *ponto primeiro*, as fontes primárias, na investigação e na pesquisa, seriam consideradas a matriz explicativa do objeto em estudo, estabelecendo, com tal objeto, uma relação de dependência. Desse modo, as fontes seriam auto-suficientes [*sic*] na sua condição de matriz explicativa (CAMPOS e CURY, 1997, p. 312).<sup>2</sup>

Já as fontes secundárias analisam, interpretam e comentam as fontes primárias. Mas sabemos também que os documentos não expressam as verdades absolutas sobre a história. As fontes primárias, apesar de serem as fontes teoricamente mais confiáveis, carregam em seu registro intencionalidade, ideologia e mesmo a impressão do autor sobre o fato ou a história. Por isso, tais fontes são passíveis de diferentes interpretações, dependendo do “lugar” a partir do qual os atores sociais veem e contam a história. Essa ideia se estende às fontes secundárias, que, por serem intermediárias, acabam ficando mais distantes da realidade factual dos acontecimentos que pretendem relatar. Por isso, o historiador precisa ficar atento às “armadilhas” que podem distorcer suas análises. Ele deve problematizar, discutir e rever suas análises, levando em consideração em que contexto, para quem se destinavam e com quais objetivos foram produzidos os registros históricos objetos de sua pesquisa.

Destacamos que o segmento de ensino da instituição que pesquisamos tem apenas vinte e sete anos de existência. Isso quer dizer que as pessoas que auxiliaram na criação das Unidades I, muitas das quais ainda trabalham no Pedro II, são fontes de extrema importância para o desenvolvimento desta pesquisa. Por isso, faremos entrevistas com professores que poderão subsidiar a análise documental e contribuir para uma descrição mais detalhada dos aspectos que envolveram a construção dessa história.

Não podemos perder de vista que nem todos os fatos, ações e histórias foram documentados. Muitas informações ficaram perdidas, assim como certos registros. Mas os “homens produziram (e ainda produzem) artefatos, documentos, testemunhos, monumentos entre outros, que tornam possível o entendimento do homem sobre sua própria trajetória” (LOMBARDI In: NASCIMENTO E LOMBARDI, 2004, p. 155-6). E nossa pesquisa pretende se delinear a partir das

---

<sup>2</sup> Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100016&script=sci_arttext), acessado em 10 de junho de 2012

fontes que ficaram registradas e de fatos narrados por pessoas que estiveram presentes na construção das propostas pedagógicas das Unidades I.

Contudo, é preciso destacar a grande dificuldade de encontrar registros documentados no Colégio Pedro II. Apesar de possuir um departamento dedicado a preservar sua história (o Nudom, Núcleo de Documento e Memória), aberto à visitação de pesquisadores e excursões dos alunos do colégio, só encontramos dois documentos (duas FACTAs) falando sobre as Unidades I.

Esta pesquisa, num primeiro momento, buscou aportes bibliográficos – em especial obras da História da Educação, suas principais fontes (como obras de Otaíza Romanelli e Dermeval Saviani) – e documentais. Teve, em segundo momento, além da bibliografia, os respaldos em documentos legais tais como: leis federais, LDB 4024/61 e sua reforma, Lei nº 5.692/71 e a Lei nº 9.394/96, decretos, e os documentos da escola como os Planos Gerais de Ensino de 1986 e de 1996-97.

Além desse caminho metodológico, a pesquisa se ancora no aspecto teórico do currículo com ênfase nas diferentes concepções de currículo que estiveram presentes nas práticas educativas das Unidades I ao longo da implementação dos diferentes Programas de Ensino. Ao mesmo tempo, leituras complementares de autores como Michael Apple, Sandra Corazza e Ivor Goodson ajudaram a refletir criticamente sobre a ideia de currículo.

A relevância da Instituição em questão também foi endossada pelo fato de estar na capital do antigo Império e depois na capital da República daquele tempo. O Colégio Pedro II tinha a missão de criar “excelência” escolar para servir de padrão e seria o modelo de ensino secundarista no Brasil. A instituição de ensino que “ditava” normas. O que se cunhava no antigo Município Neutro da Corte, mais tarde designado Distrito Federal, servia de paradigma para o Brasil.

A cidade do Rio de Janeiro, capital entre 1763 a 1960, ao manter-se em uma posição privilegiada na composição do jogo social ao nível nacional, transforma-se em um importante centro de difusão política, cultural e educacional. Suas instituições, desse modo, procuram contribuir para a produção e fixação de um modelo que a própria nação almejava conquistar para ser catapultada ao rol dos países desenvolvidos (CHAVES e LOPES, 2009, p. 7).

O Rio de Janeiro era, portanto, um polo irradiador de cultura. E, se a construção da nação brasileira tinha como espelho as instituições da então capital, coube ao Pedro II um papel de destaque no imaginário social. Aos olhos do povo, a Escola era um centro de referência, que possibilitava aos seus alunos e professores um novo lugar na sociedade. Para eles, novas oportunidades e possibilidades se apresentariam. Mas há nessa dimensão social nuances que articulam certo sistema simbólico do *ser*, quase que ontológico.

Tal sistema simbólico se apresenta a esses indivíduos como uma estrutura que orienta as ações desses agentes e que acaba por criar na sociedade – fora do espaço do colégio – um mecanismo de distinção e também de hierarquização das estruturas de poder, em função das produções simbólicas.

É como se a Escola fornecesse ao menino da classe dominada a chance de fazer parte da classe dominante. Mas isso não é real, pois somente quando o aluno já faz parte daquele padrão cultural dominante é que ele pode, tanto na escola quanto na sociedade, ocupar uma posição privilegiada. Ou quando, mesmo que de origem social e cultural diferentes, o estudante tenta, num esforço consciente, encaixar-se nesses padrões culturais apresentados pela escola como superiores ou naturais.

Estes padrões não fazem parte da herança cultural dos alunos das classes populares, mesmo porque, de acordo com Bourdieu, “o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus* [...]. Esse capital ‘pessoal’ não pode ser transmitido instantaneamente” (BOURDIEU, In: NOGUEIRA e CATANI, 1999, p. 74-75). Ou seja, ao ingressarem na escola, as crianças das classes populares entram em contato com outro tipo de capital cultural que não podem assimilar instantaneamente.

O estudo da instituição está inserido num contexto que envolve a criação do colégio, desde o século XIX, as razões pelas quais fora criado e o pano de fundo político e social que serviu como cenário para a trajetória histórica destes anos de existência da instituição.

Em seu Projeto Político-Pedagógico o Colégio Pedro II afirma-se como centro de referência nacional do ensino fundamental e médio, construindo história em termos de educação pública de qualidade em nosso país. “A História de CPIL confunde-se com a própria história da educação brasileira, especialmente no que diz

respeito ao ensino público. Suas raízes remontam o século 18” (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p. 29).

Essa ideia não está presente somente nos documentos da escola, ela faz parte do discurso dos seus professores, funcionários, da comunidade escolar e mesmo no imaginário social daqueles que frequentaram ou não o espaço educativo oferecido pelo colégio. Em todo o estado do Rio de Janeiro, as pessoas reconhecem que o colégio é um centro de excelência do ensino público estatal.

Seu currículo sustenta o peso de uma escola tradicional, do século XIX, que exalta o discurso de um ensino de qualidade, em uma perspectiva positivista, cujo ideário filosófico influenciou o pensamento pedagógico no século XIX, impulsionado pela máxima “saber é poder” e também pela exaltação aos avanços e desenvolvimento da ciência moderna. Para os positivistas, somente o conhecimento científico é válido. Esta característica marcante é ecoada no hino da escola:

Nós levamos nas mãos, o futuro  
De uma grande e brilhante nação  
Nosso passo constante e seguro  
Rasga estradas de luz na amplidão.

Nós sentimos no peito, o desejo  
De crescer, de lutar, de subir  
Nós trazemos no olhar o lampejo  
De um risonho e fulgente porvir.

Vivemos para o estudo  
Soldados da ciência  
O livro é nosso escudo  
E arma a inteligência.

Por isso sem temer  
Foi sempre o nosso lema  
Buscamos no saber  
A perfeição suprema.

Estudaram aqui, brasileiros  
De um enorme e subido valor.  
Seu exemplo segui companheiros  
Não deixemos o antigo esplendor.

Alentemos ardente a esperança  
De buscar, de alcançar, de manter  
No Brasil a maior confiança  
Que só pode a ciência trazer

Vivemos para o estudo  
Soldados da ciência  
O livro é nosso escudo  
E arma a inteligência

Por isso sem temer  
Foi sempre o nosso lema  
Buscamos no saber  
A perfeição suprema.

Como foi organizado segundo os padrões educacionais europeus, servia às aulas avulsas e a outros estabelecimentos de ensino da corte e contribuía para a necessária formação (manutenção) cultural (do capital cultural) dos representantes das elites regionais. O Colégio Pedro II ainda se mantém como referência de educação pública estatal de qualidade, mas um olhar mais atento pode revelar embates relativos às suas propostas pedagógicas.

A pesquisa se insere no campo da história das instituições escolares e se propõe a refletir sobre o processo de construção, entre as décadas de 1980 e 1990, do segmento de ensino de uma Escola que ocupa um lugar social muito relevante, tanto no campo da pesquisa quanto nas relações entre a escola e a sociedade.

Impulsionada pelos registros de Paolo Nosella e Ester Buffa (2009) sobre as pesquisas das instituições escolares, procuramos entender por que e como pesquisar estas instituições; fizemos uma reflexão mais aprofundada sobre as várias redes de saberes e temáticas que emergem deste tema e que fazem parte dele. Segundo Gatti Jr. (2000),

[...] percebe-se que a história das instituições educacionais almeja dar conta dos vários sujeitos envolvidos no processo educativo, investigando aquilo que se passa no interior das escolas, gerando um conhecimento mais aprofundado desses espaços destinados aos processos de ensino e de aprendizagem, por meio da busca da apreensão daqueles elementos que conferem a identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos (GATTI JR, 2000, p. 80).

Os campos de estudo sobre história das instituições escolares e currículos nos fornecem pistas para compreender a complexidade dos projetos pedagógicos dos espaços escolares. Buffa e Nosella (2009) sugerem algumas categorias de

análises para a investigação na instituição escolar que se pretende pesquisar: o contexto histórico e as circunstâncias específicas da criação e instalação da escola, seu processo evolutivo, a vida da escola, o prédio escolar, a organização do espaço, a comunidade escolar, os saberes, normas disciplinares, regimento, organização do poder, burocracia, eventos, etc.

Sabemos que, além da subjetividade que envolve a história de uma escola, há também questões objetivas. Assim como Bourdieu, acreditamos que uma Instituição ou um indivíduo não é apenas um ser subjetivo, autônomo e autoconsciente e nem tampouco um ser determinado pelas relações objetivas e materiais. Uma escola não pode ser considerada apenas um prédio construído em determinado período da história, portador de alguns documentos e fontes históricas, nem tampouco um espaço de livres relações sociais e históricas dos atores que fazem parte da trajetória da escola. A escola é um espaço particular caracterizado pelas múltiplas relações entre o contexto histórico e a ideologia que sustenta suas práticas sociais e educativas. Por isso, estas práticas não podem ser livremente autodeterminadas ou geridas. A escola e seus atores sociais estão envolvidos sistematicamente na trama que permeia e constrói essa história.

Qualquer escola abriga em sua história questões objetivas, materiais e a subjetividade que, de certa forma, definem características. Mas, além disso, a escola é também um ponto de tensão, se pensarmos do ponto de vista da problemática social. Explicando melhor, a escola na sociedade capitalista historicamente forjou-se na ideia de ser a verdadeira redentora, a salvadora dos males sociais. No entanto, faz-se necessário desconstruir essa ideia e fazer uma análise do papel da escola na sociedade capitalista.

O capítulo I analisa as orientações legais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental entre as décadas de 1960 e 1990, levando em conta as propostas da política pública para a educação e as Leis de Diretrizes e Bases para a Educação sancionadas nesse período. Nesse capítulo, fazemos uma análise de alguns aspectos importantes para a política educacional brasileira, buscando seus possíveis elos com a proposta elaborada para a criação das Unidades I.

O capítulo II aborda brevemente a história de fundação do Colégio Pedro II, situando as questões políticas e as relações institucionais envolvidas com a criação das Unidades I, a partir de 1984. Analisamos documentos e entrevistas realizadas com pessoas que ajudaram a fundar esse segmento de ensino. Descrevemos a

estrutura administrativa e pedagógica, assim como as concepções que possibilitaram a implantação das Unidades I.

O capítulo III inicialmente disserta sobre as diferentes teorias de currículo presentes tanto no cenário educacional brasileiro quanto internacional que serviram de suporte para o desenvolvimento de políticas e de estudos dos currículos, tanto no campo das pesquisas teóricas quanto nas práticas educativas. Nossas discussões foram fundamentadas pelos seguintes autores: Lopes e Macedo, Silva, Moreira, Apple e Goodson. Num segundo momento, analisamos as propostas curriculares das Unidades I delineadas no PGEs de 1986 e 1996-97. Nosso intuito é analisar os princípios que embasaram essas propostas à luz da discussão sobre currículo.

## CAPÍTULO I

### **AS PROPOSTAS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SEGUNDO AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1961 E 1996**

Este capítulo pretende abordar os princípios que embasam as propostas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no período de 1961 a 1996, no contexto educacional brasileiro. Buscamos compreender que tipo de relação há entre essas propostas e a criação das Unidades I, na década de 1980.

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram implementados a partir de leis e decretos propostos por diferentes conjunturas político-sociais. Não podemos esquecer que a implementação de uma proposta de ensino não decorre simplesmente de uma determinação governamental, mas também de necessidades e demandas sociais, econômicas e educacionais.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs) marcaram a educação brasileira porque decorreram de um amplo debate sociopolítico. Essas leis foram propostas em diferentes momentos: a primeira, em 1961 (Lei nº 4.024/61), sua reforma em 1971 (Lei nº 5.692/71) e a última LDB, em 1996, (Lei nº 9.394/96). Mas devemos assinalar que a discussão sobre o ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não ficou restrita somente ao momento da implementação das LDBs.

Essas leis foram importantes para a definição dos rumos da educação brasileira e para a ampliação do debate a respeito da relevância do papel da Educação Básica. Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental não ocupavam lugar de destaque nas políticas nacionais para a educação. Segundo Romanelli (2010, p. 164), até a década de 1930, “o ensino primário [...], praticamente, não recebera qualquer atenção do Governo Central, estando os sistemas do ensino ligados à administração dos Estados e, portanto, sujeitos às condições destes para legislar e inovar”. No entanto, isso não significava que esse segmento de ensino estivesse abandonado. Sua administração ficava a cargo das políticas locais (estaduais e municipais). Contudo, a falta de uma diretriz nacional gerava uma desorganização no sistema de ensino nacional, já que suas mudanças e reformas ficavam a cargo das decisões e interesses das políticas locais. A ausência de uma diretriz nacional, principalmente até meados da década de 1940, foi responsável por uma grande diferença regional no ensino do antigo primário.

O processo de implementação das leis que serão apresentadas neste capítulo geraram muitas polêmicas e debates, porque as propostas, em sua grande maioria, envolviam lutas políticas e interesses outros que não estritamente educacionais. Entretanto, cabe ressaltar que os desdobramentos e embates relativos a esse processo não se configuram como objeto de nossa pesquisa. Pretendemos com esse levantamento histórico nos deter apenas nas propostas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as influências para o desenvolvimento desse segmento de ensino.

### **1.1 A primeira LDB brasileira e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

O debate sobre o antigo ensino primário começou a se delinear em 1946, com a promulgação do Decreto-Lei nº 8.529, a Lei Orgânica do Ensino Primário. Esse decreto tratava das diretrizes e definia as finalidades do ensino primário para todo o país. De acordo com a Lei Orgânica do Ensino Primário<sup>3</sup>:

Art. 1º O ensino primário tem as seguintes finalidades:

- a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana;
- b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;
- c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho.

O documento determinava a estrutura e a organização curricular do ensino primário e o dividia em três categorias: elementar, complementar e supletivo. O ensino primário apresentou a seguinte organização:

- a) Ensino Primário Elementar, que se desenvolveria em quatro anos, com as seguintes disciplinas: Leitura e linguagem oral e escrita; Iniciação à Matemática; Geografia e História do Brasil; Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho; Desenho e trabalhos manuais; Canto Orfeônico e Educação Física.
- b) Ensino Primário complementar, ministrado em um ano, que representava um ano adicional ao Ensino Primário Elementar, com

---

<sup>3</sup> Disponível em <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em 23 de maio de 2012.

as seguintes matérias: Noções de Geografia Geral e História das Américas; Ciências Naturais e Higiene.

c) Ensino Primário complementar, ministrado em um ano, que representava um ano adicional ao Ensino Primário Elementar, com as seguintes matérias: Noções de Geografia Geral e História das Américas; Ciências Naturais e Higiene.

d) Ensino Primário Supletivo, ministrado em dois anos, com as seguintes matérias: Leitura e Linguagem Oral e Escrita; Aritmética e Geometria; Geografia e História do Brasil; Ciências Naturais e Higiene; Noções de direito usual (legislação do trabalho, obrigações da vida civil e militar); Desenho e Economia Doméstica e Puericultura (somente para os estudantes do sexo feminino).

É possível observar no trecho acima um modo de sistematização e concepção de currículo voltado para a organização das escolas com bases nacionais que tem relação com pressupostos difundidos pelos Pioneiros da Educação Nova, como a educação para trabalho e saúde, a presença do higienismo, a preocupação em colocar os estudantes como o centro do processo pedagógico, o incentivo ao desenvolvimento da cooperação e solidariedade social e o incentivo às tendências e aptidões dos estudantes.

A Lei Orgânica determinou princípios que orientariam as atividades educativas da escola primária:

- a) desenvolver-se de modo sistemático e graduado, segundo os interesses da infância;
- b) ter como fundamento didático as atividades dos próprios discípulos;
- c) apoiar-se nas realidades do ambiente em que se exerça, para que sirva à sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização;
- d) desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social;
- e) revelar as tendências e aptidões dos alunos, cooperando para o seu melhor aproveitamento no sentido do bem-estar individual e coletivo;
- f) inspirar-se, em todos os momentos, no sentido de unidade nacional e fraternidade humana.

Como afirmamos anteriormente, esses princípios que orientavam o ensino primário mostram claramente a influência do movimento escolanovista<sup>4</sup> no contexto educacional brasileiro. Romanelli (2010, p. 165) afirma que “essa observação pode

---

<sup>4</sup> A concepção escolanovista, fruto do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, será citada em alguns trechos do trabalho, tanto relacionada ao contexto histórico quanto em relação a suas ideias, que aparecerão ao longo do texto. Entretanto, não será aprofundada por não se configurar como nosso aporte teórico e porque não há predominância dessas ideias nas concepções pedagógicas dos documentos assinalados.

ser reforçada pela presença dos artigos 39 e 41, que instituíram a gratuidade e obrigatoriedade, e ainda, pela descentralização estabelecida nos termos dos artigos 24 e 25, três das grandes reivindicações dos ‘pioneiros’”.

Esse Decreto-Lei foi de grande relevância para o cenário educacional brasileiro no que diz respeito ao então ensino primário e, de acordo com Romanelli (2010), representou um avanço para a organização do sistema nacional de ensino, pois, além dessas propostas, proporcionou um importante passo em direção às determinações dos recursos destinados à educação. Pela primeira vez foi definida para a educação primária a implantação de uma previsão de recursos e a organização dos sistemas de ensino dos estados, territórios e Distrito Federal.

Os artigos do decreto estipulavam a contribuição de cada uma das instâncias do País (estados, Distrito Federal e municípios) para o Fundo Nacional do Ensino Primário e as normas de distribuição desses recursos pela União. Além disso, faziam referência ao corpo docente, sua carreira, remuneração, formação e normas de preenchimento de cargos no magistério e na administração.

A partir dessa Lei Orgânica do Ensino Primário, o ministro da Educação Clemente Mariani constituiu, em 1948, uma comissão de educadores responsável para estudar e propor um projeto de LDB dando início, segundo Romanelli (2010, p. 176), “a um dos períodos mais fecundos da luta ideológica em torno dos problemas da educação”. Nessa comissão existia uma subcomissão para tratar do Ensino Primário.

Houve muitas idas e vindas na discussão do projeto da primeira LDB brasileira. Foi preciso esperar treze anos até que a LDBEN fosse aprovada em 1961 e, ainda, segundo Romanelli (2010, p. 177) “jamais na história brasileira, um projeto de lei foi tão debatido e sofreu tantos reveses, quanto este.” Em linhas gerais, os impasses criados para a aprovação da Lei envolviam, no primeiro momento, interpretações contraditórias do texto constitucional e o conflito entre centralização e descentralização. Envolviam ainda o embate entre a prioridade do ensino público estatal gratuito e a questão da liberdade de ensino, defendida pelos privatistas. Essas contradições e polêmicas promoveram em diversos setores da sociedade um amplo e rico debate em torno das reais necessidades da educação brasileira.

Em 20 de dezembro de 1961, foi promulgada a Lei nº 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Seu texto fora elaborado e pensado durante longos treze anos e inaugurou um novo momento para educação brasileira,

pois pela primeira vez foram determinados legalmente os papéis de cada instância educativa e a adoção orçamentária para cada segmento de ensino.

A questão da obrigatoriedade escolar – fato muito importante para a afirmação legal da instituição escola – estava presente nessa Lei, porém, apesar de o documento assegurar-lá, o parágrafo único do Artigo 30 praticamente abandona essa proposição, como mostra Romanelli (2010, p. 187):

Art. 30

Parágrafo único – Constituem caso de isenção (da obrigatoriedade), além de outros previstos em lei:

- a) Comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) Insuficiência de escolas;
- c) Matrículas encerradas;
- d) Doença ou anomalia grave da criança.

Tais dispositivos apresentados praticamente isentam o poder público de suas obrigações em fornecer e garantir escolas para toda a população. O mais estarrecedor está na informação contida no item A deste artigo, quando, ao contrário do que está presente na Lei, o Estado deveria ter mecanismos e estratégias para que crianças nessas condições frequentassem a escola. Vê-se, portanto, que a Lei não se preocupava tanto com a garantia da obrigatoriedade da frequência escolar primária, preceito básico para um regime democrático. É importante destacar que a população brasileira, em sua maioria esmagadora, era de baixa renda, que as taxas de desemprego eram substancialmente altas, que

a economia de subsistência geradora de um estado de pobreza crônico ocupava a maior parte do território nacional e, finalmente, que, segundo dados do censo escolar de 1964 [...], 33,7% das pessoas de 7 a 14 anos não frequentavam a escola, em sua maioria por falta destas [...] (Romanelli, 2010, p. 187).

Percebemos que a estrutura tradicional do ensino foi mantida e a LDB foi organizada segundo a legislação anterior. O ensino primário ficou dividido em: a) Ensino pré-primário, destinado aos menores de sete anos, ministrado em escolas maternais e jardins de infância; b) Ensino Primário, ministrado, no mínimo, em quatro

séries anuais, podendo ser acrescido de dois anos, com programa de artes aplicadas.<sup>5</sup>

Com relação aos recursos, a Lei propôs a seguinte organização:

[...] a LDB elevou para 12% a obrigação mínima de recursos federais para o ensino, que a constituição havia fixado em 10%, mantendo em 20% a obrigação dos estados e Distrito Federal. Determinou ainda, pelo parágrafo 1º desse mesmo artigo que, com nove décimos dos recursos federais, deviam ser constituídos com parcelas iguais, três fundos, um para o ensino primário, outro para o ensino médio e o terceiro para o ensino superior. E, no parágrafo 2º, atribuiu ao CFE a tarefa de elaborar o Plano de Educação referente a cada um dos três fundos (SAVIANI, 2008, p. 306).

Para a organização e administração das propostas da LDB foi instalado o Conselho Federal de Educação (CFE), que contava com Anísio Teixeira, importante defensor da educação pública e figura central durante todo o debate educacional na década de 1950. Ele estava à frente da elaboração de um plano nacional para a educação, de acordo com a LDB então implantada.

Apesar de muitos autores considerarem que a LDB de 1961 apresentou falhas em questões centrais, não se pode negar que foi um marco para o pensamento político, econômico e pedagógico da educação no Brasil.

Um dos questionamentos feitos naquele tempo dizia respeito à abertura do capital privado para a educação, o que resultou na ampliação do sistema privado de ensino e no enfraquecimento da defesa de um sistema de ensino público gratuito, tão defendido pelos Pioneiros da Educação Nova. Outro fator de questionamento reside no fato de que a LDB fora pensada treze anos antes e que muitas propostas ali descritas já haviam sido superadas.

Segundo Romanelli (2010, p. 188), “em essência, pois, a Lei nada mudou. A sua única vantagem talvez esteja no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo território nacional, em cada nível e ramo.” Tal como prescrito no Art. 12, os sistemas de ensino atenderiam à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos<sup>6</sup> (BRASIL, 1961). Alguns dos artigos da Lei que envolvia o ensino primário:

---

<sup>5</sup> In: BRASIL, 1961. Disponível em <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>, acessado em 25 de maio de 2012.

<sup>6</sup> Idem.

Fica a cargo do Estado a autorização de funcionamento de qualquer estabelecimento de ensino primário bem como sua fiscalização. Para tal havia exigências mínimas [...].

Art. 16. São condições para o reconhecimento: a) a idoneidade moral e profissional do diretor e do corpo docente; b) instalações satisfatórias; c) escrituração escolar e arquivo que assegurem a verificação da identidade de cada aluno, e da regularidade e autenticidade da sua vida escolar; d) garantia de remuneração condigna aos professores [...].

Art. 20. Na organização do ensino primário e médio a lei federal ou estadual atenderá: a) à variedade de métodos de ensino e formas de atividades escolares, tendo em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais; b) ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos [...].

Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança e a sua integração no meio físico e social;

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais;

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional;

Art. 29. Cada município fará anualmente a chamada da população escolar dos sete anos de idade, para matrícula na escola primária;

Art. 31. As empresas [sic] industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para seus servidores e filhos desses (BRASIL, 1961).

Logo após a sua promulgação, a Lei nº 4.024/61 começou-se a ser questionada, pois alguns consideravam que não atendia a algumas necessidades da educação brasileira. Segundo o pensamento vigente, era necessário que diferentes setores da sociedade pudessem participar da elaboração de um sistema nacional de ensino, mesmo porque naquele período o Brasil experimentava importante momento de efervescência política, de luta em favor da educação pública e popular, com práticas educativas democráticas. Os primeiros anos da década de 1960 são considerados um período de intensa experimentação educativa, quando ideias pedagógicas renovadoras inundavam o cenário educacional brasileiro. Merece destaque o debate sobre a educação popular que tinha como referência Paulo Freire, educador que contribuiu na teoria e na prática com o desenvolvimento dessa proposta.

Nesse período, as massas começavam a se engajar numa nova frente de alfabetização e, sobretudo, no despertar dos indivíduos como sujeitos de sua

história. Importantes obras teóricas foram publicadas no sentido de dar maior notoriedade àquele novo fazer pedagógico. *Pedagogia do Oprimido* e *Educação como Prática da Liberdade* foram destaques desse período, que se revelou fértil para o desenvolvimento do pensamento educacional.

Mas, diante do golpe de 1964, essa luta foi duramente interrompida. O Estado Ditador, consonante com sua ideologia de manter “ordem e progresso”, implantava a pedagogia tecnicista, objetivando encontrar nas escolas um espaço de suporte e manutenção de seu poder.

Romanelli (2010) organiza esse período para a educação brasileira em dois momentos: o primeiro, marcado pela crise no sistema educacional fomentada pelas demandas sociais para a educação e as medidas tomadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que tinha como propósito receber a assistência técnica e financeira da *Agency for International Development* (AID) e, por consequência, estabelecer os acordos MEC-Usaid; o segundo, caracterizado pela aplicação de medidas que pudessem fortalecer o modelo político e econômico e favorecer o acordo de “cooperação” entre Brasil e Estados Unidos, que acabou por redundar em reformas, como a promulgação da Lei nº 5.692/71, cujos desdobramentos veremos a seguir.

Diante de um quadro de aproximação política, com desdobramentos para diversos setores, os governos de Brasil e Estados Unidos assinaram o acordo MEC-Usaid, cujas diretrizes orientaram a promulgação da Lei nº 5.540/68, que previa a reforma do ensino universitário brasileiro. Por imposição dos militares e tecnocratas, o sistema educacional brasileiro receberia assistência técnica e cooperação financeira que subsidiariam uma reforma educacional autoritária, com o objetivo de atrelar o sistema educacional ao modelo capitalista dependente. Tal acordo impunha ao Brasil a contratação de assessoramento norte-americano e a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa desde a primeira série do Primeiro Grau (denominação atribuída a partir da Lei nº 5.692/71 ao período que vai da primeira à quarta série do Ensino Fundamental).

Para Romanelli, “os ‘Acordos MEC-Usaid’ tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura” (Romanelli, 2010, p. 203).

Uma das propostas do acordo era a ampliação da obrigatoriedade escolar, passando de quatro para oito anos, e a aglutinação do primário com o ginásio. Isto

se deu através da reforma do ensino implementada pela Lei nº 5.692/71, em que os dois segmentos foram fundidos, ganhando o nome de Primeiro Grau, que teria oito anos de duração. A Lei também foi responsável pela aglutinação dos segmentos Científico e Clássico, que ganharam o nome de Segundo Grau, com três anos de duração. O curso universitário passou a se chamar Terceiro Grau.

A mudança que ampliava o Ensino Fundamental (Primeiro Grau) para oito anos estava relacionada ao pensamento ufanista de “Brasil potência”, difundido pelo governo militar, e se caracterizava pela preocupação com a alta taxa do analfabetismo e baixa média de escolaridade da população brasileira; entraves para o desenvolvimento da economia do País, que atravessava uma fase de excepcional crescimento, apelidada de “milagre econômico brasileiro”.

Como consequência da reforma, o currículo foi modificado. Disciplinas como História e Geografia tiveram sua carga horária reduzida. Já as de Filosofia, Latim e Sociologia foram retiradas da grade escolar do Segundo Grau. Por outro lado, tornou-se obrigatório o ensino da disciplina Educação Moral e Cívica, parte da estratégia de manipulação arquitetada pelo Regime Militar como forma de conferir legitimidade à ditadura.

Apesar de não se configurarem como centro de discussão desse capítulo, as mudanças trazidas pela Lei nº 5.692/71 merecem destaque porque envolveram diretamente o Colégio Pedro II, tanto no seu posicionamento político – que historicamente fora construído a partir de lutas educacionais – quanto na sua organização curricular. A reforma foi, portanto, prejudicial para o desenvolvimento da composição curricular e também do adensamento de conteúdos que poderiam fortalecer o debate político e educacional. Os grêmios estudantis foram duramente silenciados e professores e estudantes perderam o poder de participação. Controlados pelo regime, os grêmios eram transformados em Centros Cívicos.

As mudanças curriculares impostas pela Lei nº 5.692/71 carregavam uma concepção pragmática e produtivista da formação, pois tinham a intenção de fazer do Primeiro e Segundo Graus um espaço destinado à formação técnica, que privilegiava a inserção no mercado de trabalho. Outro importante marco desta Lei, descrito em seu artigo 69, previa que o Colégio Pedro II passaria a integrar o sistema federal de Ensino.

Devemos destacar que a Lei nº 5.692/71, apesar de ser apenas uma reforma da Lei nº 4.024/61, mudava a ênfase liberal democrática da primeira LDB e impunha

um caráter tecnicista para os ensinos Fundamental e Médio. A tendência tecnicista contribuiu para maior rigidez e detalhamento técnico presente nas regulamentações e orientações da Lei nº 5.692/71, e que nos capítulos seguintes veremos suas influências no currículo oficial do Colégio Pedro II. Tais aspectos podem ser vistos na menção ao currículo<sup>7</sup> em seu artigo 4º<sup>8</sup>:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com o inciso anterior.

§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.

§ 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

§ 4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos.

Além de destacar a prescrição mais técnica das propostas da nova Lei, não podemos deixar de assinalar a sua concepção de educação para o trabalho e a ênfase no ensino profissionalizante, por meio do qual se pretendia alcançar a formação ideal para a nova etapa do capitalismo no Brasil.

O Conselho Federal de Educação (CFE), órgão responsável pela determinação de pareceres e resoluções, atuou no sentido de normatizar a organização curricular do 1º e 2º graus. Destacamos o Parecer 853 e a Resolução 8,

---

<sup>7</sup> Cabe ressaltar que o termo currículo presente nas linhas da Lei é usado para determinar uma matriz ou grade curricular.

<sup>8</sup> Disponível em [http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692\\_71.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm) (BRASIL, 1971).

ambos publicados em 1971, que trataram da fixação do Núcleo Comum para esses segmentos de ensino.

O Parecer 853/71 tratava de descrever detalhadamente a forma do currículo na Lei 5.692/71, levando em consideração as determinações dos conteúdos. Além disso, previa o modelo metodológico a ser praticado pelo currículo, propondo a maneira como as matérias deveriam ser trabalhadas e dividindo a educação em duas partes distintas: a “educação geral”, que corresponde à base comum obrigatória, e a “formação especial”, que se refere à preparação para o trabalho.

Já a Resolução 8/71 definiu as linhas gerais dos conteúdos específicos de cada disciplina, ampliou e procurou especificar como seriam desenvolvidas as disciplinas do Núcleo Comum em cada segmento de ensino.

No entanto, apesar das inúmeras propostas do Governo Militar, as tentativas de reforma da educação foram fracassadas, sobretudo em função do dualismo entre a escola profissionalizante e a escola de formação geral, destinada à elite. A política educacional foi profundamente criticada. No início da década de 1980, depois de deflagrada uma grande crise econômica, política e educacional, 60% da população brasileira estava abaixo da linha da pobreza, o que evidenciava grande necessidade de mudança no modelo vigente. Era necessária uma ampla discussão, que promovesse a transformação nos rumos da educação brasileira, o que revelava a urgência de se promover uma mudança substancial na legislação educacional.

Um pouco antes, a partir de 1978, os movimentos sociais começaram a exigir a abertura política. Iniciava-se o período mais incisivo de lutas por um país democrático.

É importante ressaltar que, durante o período mais repressivo do regime militar, esses movimentos sobreviveram e se organizaram na clandestinidade. Mas, com o retorno dos exilados políticos ao Brasil, no final da década de 1970 e início de 1980, a reabertura política era iminente. A sociedade canalizou seu enorme descontentamento para com o governo militar organizando, entre os anos de 1983 e 1984, uma gigantesca campanha em favor de eleições diretas para presidente da República.

Tal processo de reabertura política e luta por democracia serviu como pano de fundo para a reorientação das leis para a educação e fomentou o movimento de tendências pedagógicas que buscava constituir alternativas à pedagogia oficial, entendida até a década de 1980 como pedagogia tecnicista.

Com o fim do regime militar e o fortalecimento das discussões em diferentes âmbitos da sociedade, o Brasil foi impulsionado a reformular o seu aparato legal, tanto a Constituição como também a LDB.

Nesse cenário, a Revista ANDE (Revista da Associação Nacional de Educação) assumiu um papel importante ao longo da década de 1980 e nos primeiros anos da década de 1990, porque foi um dos veículos de circulação das novas concepções educacionais. Sua primeira edição, em 1981, mostra a disseminação dos debates e as posições políticas relativas à educação que começavam a se delinear na realidade brasileira. Seu conteúdo contemplava temas como: avaliação da aprendizagem, planejamento participativo, relação professor-aluno, currículo e o papel político e social da educação.

O editorial do primeiro volume da ANDE traz uma “Carta de Princípios” dos educadores. A carta defende a democratização do acesso, dos conteúdos e da avaliação na escola e aponta problemas como: a escassez de escolas de educação pré-escolar gratuita; a influência dos aspectos sociais, culturais e econômicos nos fatores relacionados ao fracasso escolar, a evasão e a reprovação, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; o crescente aumento das escolas e universidades privadas; o empobrecimento do Ensino Médio nas escolas oficiais em função da proposta do ensino profissionalizante, que contribuiu ainda mais para a exclusão, pois as escolas não preparavam os alunos para o ingresso nas universidades públicas. Apontava ainda como problema a pouca relação dos conteúdos de ensino com a realidade social e cultural da maioria dos estudantes.

Outra denúncia que aparecia na Revista referia-se à seleção dos conteúdos ministrados nas escolas, que reforçavam e acentuavam as desigualdades, pois não promoviam a pesquisa e a construção do conhecimento. As escolas se apropriavam de um currículo fechado, impregnado de ideias hegemônicas, que levava os alunos a aceitar de modo submisso o que a sociedade lhe reservava, impossibilitando a atuação crítica na sociedade. Os professores preocupavam-se mais com os métodos e não percebiam que os conteúdos ministrados não possibilitavam a reflexão crítica sobre a realidade. Além disso, o sistema injusto de avaliação levava a exclusão. O sistema de ensino, na verdade, reproduzia uma concepção individualista e competitiva, impedindo valores como cooperação e solidariedade que possibilitavam um sentimento de coletividade.

Outro aspecto denunciado na “Carta de Princípios” foi a organização do sistema de ensino, que era burocratizado e centralizado, orientado por uma política educacional que pensava a educação apenas a partir de aspectos técnicos, uma estratégia que impedia o avanço da discussão da política educacional. A “Carta de Princípios” denunciava também a perda da autonomia técnica e administrativa da educação; a desvalorização do profissional de educação; a falta de formação de professores críticos; precárias condições de trabalho.

Diante desse quadro, os educadores da ANDE propunham para a educação brasileira:

- Democratização do ensino;
- Redefinição das prioridades e atendimento prioritário às camadas majoritárias;
- Colocar o poder público como principal responsável na oferta do ensino público, gratuito e de qualidade;
- Fortalecer as medidas que assegurem a permanência das camadas mais representativas da população nas escolas;
- Reavaliação do currículo;
- Saber não fragmentado;
- Conteúdos curriculares que contribuam para a vida social;
- Melhoria nas condições de trabalho;
- Formação crítica e reflexiva dos educadores.

Por fim, propunham que as reflexões e decisões fossem coletivas e organizadas em um processo de discussão conjunta, com a criação de uma entidade que congregasse todos aqueles envolvidos na busca de uma identidade da educação nacional. Essa entidade deveria ocupar o espaço escolar para debater e estudar, divulgar as opiniões e criar um elo com instituições e movimentos que possibilitassem uma nova política educacional.

A Revista da ANDE foi um veículo importante para divulgar as novas tendências que surgiram na década de 1980. Do debate da década de 1980 surgiram vários movimentos e tendências pedagógicas, que possibilitaram a discussão para uma nova LDB.

A organização e mobilização popular marcaram a discussão das temáticas educacionais na elaboração da Constituição Federal de 1988. Entidades,

associações científicas e sindicais da área, profissionais e população envolveram-se nas discussões e apresentaram propostas para a educação nacional.

Com a promulgação da Constituição, foi apontada a necessidade de se estabelecer novos caminhos e orientações para a educação e, portanto, uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação.

O início da década de 1990 foi marcado pela luta em defesa da escola pública, gratuita e laica de qualidade. Vários fóruns reivindicaram uma maior abrangência do sistema público de educação, a regulamentação da educação infantil, a necessidade de mudanças substanciais nos currículos do Ensino Médio e as discussões apontavam a necessidade de uma nova LDB. Cerca de 40 entidades e instituições foram ouvidas em audiências públicas, vários debates e seminários foram promovidos para discutir os rumos da nova Lei. Mas, ao mesmo tempo, em função das políticas do Estado para favorecer os interesses econômicos dos países imperialistas e o fortalecimento da ideologia neoliberal, a escola pública e gratuita entrou em profundo declínio, acentuado pelo discurso da decadência das instituições públicas – em especial a escola – como algo inerente à incapacidade do Estado em gerir o bem comum. Não demorou muito para que no âmbito educacional se ampliasse o papel da iniciativa privada.

O conjunto de ideias que sustentou os novos arranjos políticos e econômicos da década de 1990 foi o neoliberalismo, que ganhou espaço e força em países como Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha. “Esse novo pensamento hegemônico convergia em torno de um denominador comum: ‘o ataque ao estado regulador e a defesa do retorno ao estado liberal idealizado pelos clássicos’” (FIORI apud SAVIANI, 2008, p. 428). A lógica predominante no propósito da educação ainda estava voltada para o atendimento à demanda mercadológica, no entanto sob outra vestimenta:

O significado que veio a prevalecer na década de 1990 deriva de uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados “guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (GENTILI apud SAVIANI, 2008, p. 430).

Esse contexto favoreceu a “desresponsabilização” do Estado com relação a iniciativas que pretendiam assegurar a qualidade da educação e a preparação de mão de obra nas escolas que pudessem suprir o mercado. Essa ideia foi tão forte

que, assim, a responsabilidade pela escolarização ficaria mais a cargo do indivíduo, e caberia a ele escolher os melhores caminhos que o possibilitassem acessar o competitivo mercado de trabalho. “E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade” (SAVIANI, 2008, p. 430).

Ainda seguindo pelos caminhos desta conjuntura, a educação se tornou um investimento no capital humano que possibilita a disputa do indivíduo para ingressar no mercado de trabalho, mas esta disputa não garante o seu acesso a um emprego. Segundo Saviani:

O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo (SAVIANI, 2008, p. 430).

A nova ordem econômica e política neoliberal acentua a exclusão, porque o mercado de trabalho não absorve toda a mão de obra disponível, porque gradativamente vão se implementando os processos de automação nos processos produtivos. Estes processos buscam maximizar os lucros e a produção, diminuindo a quantidade de mão de obra. Tal lógica abrange também a educação.

Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição (SAVIANI, 2008, p. 431).

Essa lógica econômica e política em consonância com as ideias que orientavam a conjuntura brasileira formaram o cenário do pensamento educacional. No entanto, muitas foram as tendências e teorias que circularam e que enriqueceram tal cenário, para Saviani:

Não é fácil caracterizar em suas grandes linhas essa nova fase das ideias pedagógicas. Isso porque se trata de um novo momento marcado por descentramento e desconstrução das ideias anteriores,

que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade. Não há pois, um núcleo que possa definir positivamente as ideias que possam circular já nos anos de 1980 e que se tornam hegemônicos na década de 1990 (SAVIANI, 2008, p. 428).

Uma das tendências que passou a compor as ideias nesse contexto foi o princípio pedagógico “aprender a aprender” – que ainda está presente na atualidade. Este princípio é utilizado para tornar o sujeito responsável pela sua posição no mercado de trabalho e pela sua trajetória escolar. Esse lema configurou-se como uma tendência pedagógica que procura defender que o mais importante no processo educacional não é aprender algo ou assimilar determinados conteúdos, mas sim aprender a estudar e buscar conhecimentos. Essa ideia conecta-se à constante necessidade de estar atualizado e à falácia de ampliar a esfera da empregabilidade, o que contribui para que alguns elaboradores de políticas públicas afirmassem que o sucesso/fracasso escolar não era responsabilidade do Estado, mas sim do indivíduo que se aperfeiçoava ou não.

Saviani (2008) menciona, como exemplo, Vitor da Fonseca, escritor português, que redigiu a obra *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*, publicada em 1998. Nessa obra, o autor aponta as necessidades do novo padrão de mundialização da economia e das demandas para a formação do indivíduo apto para a “gestão do imprevisível”, “com capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender” (FONSECA apud SAVIANI, 2008, p. 432). Tais proposições expressam novas relações de trabalho, de dinâmica de conhecimento e aprendizagem, de flexibilização das operações simbólicas, “exige abandonar a segurança do conhecido, do familiar e do habitual e voltar-se para uma aventura do inédito e do imprevisível” (idem, ibidem).

Vale destacar que essa visão foi amplamente difundida na década de 1990 e estava presente no “Relatório Jacques Delors”<sup>9</sup>. Esse relatório foi publicado no Brasil no ano de 1998 e suas ideias orientaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), portanto,

elaborados por iniciativa do MEC para servir de referência à montagem dos currículos de todas as escolas do país. [...] Trata-se,

---

<sup>9</sup> Foi um relatório publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1996, como resultado dos trabalhos entre o período de 1993 a 1996 da comissão que se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial para o século XXI.

agora, de capacitar para adquirir novas competências e novos saberes, pois as ‘novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’ num contínuo processo ‘processo de educação permanente’” (BRASIL apud SAVIANI, 2008, p. 433).

Outra importante matriz teórica presente nas linhas de pensamento pedagógico da década de 1990 foi o construtivismo, cuja definição se deu através da psicologia genética de Piaget, que “acabou tendo grande fortuna para a pedagogia [...]” e “se tornou referência seja para as reformas de ensino em vários países, seja para a orientação da prática escolar” (SAVIANI, 2008, p. 435). Essa matriz teórica também orientou a formulação dos PCNs.<sup>10</sup>

As matrizes teóricas presentes no pensamento pedagógico brasileiro na década de 1990 compreendem o elo com as chamadas “Pedagogias das Competências” – cujo precursor teórico brasileiro foi Philippe Perrenoud –, que tentava mudar o parâmetro conteudista das diretrizes educacionais para uma matriz de competências e habilidades. A matriz de competência, teoricamente, tem origem no campo da Psicologia. Ela vincula-se à perspectiva behaviorista e funcionalista. De acordo com Manfredi (2010, p. 33),<sup>11</sup>

do ponto de vista sociocultural, ela foi criada na Espanha, no interior de um movimento empresarial que usou esse modelo para substituir um antigo modelo de estruturação de carreiras e de mobilização dentro das empresas. Isso desestruturou todo o sistema de carreira [...].

O modelo de competências propõe a transferência do sistema de carreira para o indivíduo. As competências podem estar relacionadas com o posto de trabalho, com o mérito ou com conhecimentos específicos de determinada atividade. Mas o modelo de competências é individualista, a competência é algo que você possui ou não possui, e você é responsável pela construção de suas competências.

<sup>10</sup> Saviani (2008) analisa as mudanças do termo construtivista e as novas perspectivas que essa matriz teórica assumiu ao longo de sua disseminação e de seu desenvolvimento e, em função disso, ele chama de *neoconstrutivismo*, porque afirma que ao ser apropriado nesse novo contexto a teoria se metamorfoseou. No entanto, não nos parece pertinente ampliar esse debate já que este não se configura como questão central de nossa pesquisa.

<sup>11</sup> Entrevista concedida à *Educação Profissional: Ciência e Tecnologia*, Brasília, v. 4, n. 1, p. 33-36, jul./dez. 2010. Revista semestral vinculada à Faculdade Senac-DF, que concentra suas publicações na área da educação profissional. Disponível em [http://www.revista.facsenac.com.br/index.php/edupro\\_](http://www.revista.facsenac.com.br/index.php/edupro_) Acessado em 20 de maio de 2012.

Essa onda das competências e habilidades foi tão forte no Brasil que veio estruturar boa parte das diretrizes e parâmetros nacionais da educação. “Desenvolver competências nos alunos é a palavra de ordem no discurso brasileiro sobre educação” (PRADO, 2009, p. 2). Tal proposta tem se mostrado como “solução” para os problemas educacionais brasileiros que se revelam diante da nova realidade social. No entanto, é preciso ter um olhar mais atento para essa tendência que começou a surgir na década de 1990 e está presente até hoje nas propostas educacionais brasileiras.

A pedagogia das competências, não correspondem a um legado, a uma nova tendência educacional, mas sim a mais um modismo como tantos outros que já passaram pela educação brasileira. Na realidade, apresentam raízes mais profundas do que uma simples e efêmera moda, correspondem a uma das inúmeras facetas do capitalismo contemporâneo (DUARTE apud PRADO, 2009, p. 3).

Na verdade, a pedagogia das competências dissemina discursos que se referem ao aprender a aprender. A pedagogia das competências e habilidades serve para camuflar as contradições de uma prática pedagógica influenciada pelo contexto neoliberal e que, por isso, mantém incólumes as regras instituídas de um sistema escolar excludente.

Além disso, as diretrizes e parâmetros que surgiram a partir desse período com as pedagogias das competências não foram devidamente discutidos com a sociedade e tampouco com a comunidade educativa. Elas foram impostas e ainda hoje não são bem compreendidas por aqueles que tentam fazer uso dessa matriz.

Entendemos que o mapeamento dessas correntes teóricas presentes no contexto educacional brasileiro é importante para que possamos compreender quais vertentes estiveram expressas na LDB promulgada em 1996, assim como nos decretos e Planos Nacionais de Educação que, a partir desse momento, prescrevem os caminhos da educação brasileira.

## 1.2 Algumas considerações sobre a Lei nº 9.394/96

Antes da Lei nº 9.394/96 ser aprovada, promulgou-se em 1995 a Lei nº 9.131, que propõe algumas modificações na LDB ainda em vigor, Lei nº 4.024/61. Uma das modificações que nos parece relevante está descrito no Artigo 6º.<sup>12</sup>

Art. 6º O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem.

Esse artigo aponta num primeiro momento para o caráter mais centralizador das políticas do Estado para a educação, principalmente no que se refere às políticas de avaliação nacional. Num segundo momento, aponta para o modelo de gestão política da educação que estará presente na Lei nº 9.394/96.

As questões que estavam em negociação para compor a nova LDB eram: a defesa pela escola pública efetivamente democrática, prevendo uma maior abrangência do sistema público de educação, a regulamentação da educação infantil e avanços curriculares no Ensino Médio.

A proposta apresentada por Dermeval Saviani ao governo para a nova LDB não foi aceita e a Lei nº 9.394/96 aprovada se configurou um marco simbólico de uma guinada mais conservadora da educação no Brasil, na década de 1990, nos moldes do ideário neoliberal, cujo programa foi desenvolvido no Brasil de forma mais ordenada e contundente nos governos dos presidentes Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso. Apesar dessa marca neoliberal da Lei, ela não impossibilita adaptações de melhoria para a educação nacional, afinal ela é considerada a mais completa legislação em favor da educação já redigida.

Tal característica proporcionou à educação importantes avanços, como a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e a criação de alguns programas do Governo Federal visando à promoção do acesso ao Ensino Superior, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e PROUNI (Programa Universidade Para Todos).

---

<sup>12</sup> Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm) [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm), acessado em 06 de junho de 2012.

Dentre algumas propostas da Lei nº 9.394/96, destacamos que a educação básica é composta pela educação infantil, pelo ensino fundamental e médio (Art. 21).

O Ensino Fundamental, segunda etapa da educação básica, está presente na LDB nos artigos 32º, 33º e 34º. Até o ano de 2005, o artigo 32 determinava que o Ensino Fundamental fosse ministrado em oito anos. Mas, a partir de 2006, o Ensino Fundamental foi ampliado para nove anos, com matrícula obrigatória para todas as crianças a partir de seis anos de idade.

Os Princípios e Fins da Educação Nacional, descritos pela nova lei, são mais específicos e abrangem questões como igualdade de condições para o acesso à educação; liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; valorização do profissional da educação e garantia de padrão de qualidade.

Sabemos que os artigos da Lei, apesar de serem a força maior, nem sempre garantem que suas proposições sejam efetivadas. Mesmo com algumas propostas inovadoras, não gerou efetivo acesso a uma educação de qualidade a uma expressiva parcela da população. Permanece inconclusa a busca pela melhoria da qualidade educacional.

Demo (1997) nos chama a atenção para o fato de que a Lei não é em si inovadora, porque para ele uma inovação precisa superar um paradigma educacional vigente. Mas, apesar disso, ele afirma que a Lei apresenta alguns avanços. Segundo Demo, na LDB nº 9.394/96, conhecida como Darcy Ribeiro, ao lado de *ranços* que a Lei preserva, há avanços *incontestáveis* [...] (DEMO, 1997, p. 10).

Com relação à obrigatoriedade escolar, a Lei nº 9.394/96 demonstra a responsabilidade do Estado; no entanto, como já chamamos atenção, a garantia de uma educação de qualidade nem sempre é garantida apenas pela promulgação da Lei. De acordo com a Lei nº 9.394/96:

Art. 5º. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 1º. Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola [...].

§ 4º. Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º. Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Podemos notar grande diferença, e mesmo um avanço, com relação à responsabilidade do Estado em garantir a obrigatoriedade do Ensino Fundamental se comparada à proposição da LDB 4.024/61. Ainda analisando a lei com foco no Ensino Fundamental, o artigo 24 preconiza as regras para o Ensino fundamental, entre elas:

I. Carga horária mínima anual de 800 horas distribuídas por um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar.

II. Matrícula (classificação) por promoção, transferência ou independente de escolarização anterior.

III. Possibilidade de progressão parcial para os que adotam progressão regular por série.

IV. Classes com alunos de séries distintas.

V. A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Com relação às determinações do currículo, a Lei entende e pressupõe o pluralismo pedagógico e as diversidades de concepções, mas ainda sim determina bases nacionais comuns no que diz respeito às disciplinas presentes no currículo.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Ao nos colocarmos atentos ao percurso das propostas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em âmbito nacional, desde a primeira LDB, Lei nº 4.024/61, até a nova LDB, Lei nº 9.394/96, podemos assinalar que foi uma trajetória marcada por forças contraditórias, que representavam interesses diferentes. Mas, à medida que as propostas das leis e suas reformas enfrentavam as demandas da própria escola, da sociedade e das lutas dos educadores, as discussões foram ficando cada vez mais intensas e a população foi, gradativamente, chamada a esse debate. Conseqüentemente, pudemos observar um amadurecimento das propostas do poder público para a educação e a relevância do que foi ganhado ao longo dessa luta.

Portanto, concluímos esse capítulo com a hipótese de que a implementação das Unidades I se deu por duas importantes vias: numa conjuntura macro, em que as discussões sobre a educação estavam mais acentuadas e que o Ensino Fundamental tornou-se preocupação do poder público, e no contexto micro, em que aparecem as tensões internas do Colégio Pedro II, sobre as quais nos debruçaremos no capítulo a seguir..

A trama entre as políticas educacionais dos contextos aqui assinalados, suas propostas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o próprio contexto do Colégio Pedro II nos ajudaram a compreender o surgimento da proposta pedagógica das Unidades I.

## CAPÍTULO 2

### BREVE HISTÓRIA DE FUNDAÇÃO DO COLEGIO PEDRO II E O SURGIMENTO DOS PEDRINHOS

Antes de entrarmos na trama de criação das Unidades I, entendemos necessário fazer uma breve abordagem da história do Colégio Pedro II desde a sua criação até os acontecimentos que precederam a implementação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do colégio.

O Colégio Pedro II foi criado no dia 2 de dezembro de 1837, no Rio de Janeiro, então sede do Império, por um decreto do Ministro Bernardo Pereira Vasconcellos. Mas suas raízes estão ainda na primeira metade do século XVIII, quando, em 1733, Frei Antônio de Guadalupe, 4º Bispo do Rio de Janeiro, fundou o colégio dos Órfãos de São Pedro, que mais tarde, em 1739, se tornou o Seminário de São Joaquim. O colégio tinha como objetivo ensinar aos órfãos o caminho eclesiástico e oferecer o ensino da gramática latina e da música.

Nas costas da igreja de São Pedro, nos chãos que se compraram ao Pe. Manoel Marques Esteves, destinava-se aos meninos órfãos 'aos quais se dava a educação que era conveniente aos que buscavam ter ingresso no estado Eclesiástico'.<sup>13</sup>

Extinto em 1818 por D. João VI, foi restabelecido em 1821 pelo Príncipe Regente D. Pedro I, ocasião em que foi reorganizado e transformado no primeiro colégio de instrução secundária oficial do Brasil. Nos registros do professor catedrático Escragnole Dória, na obra *Memória histórica do colégio de Pedro II*, aparece a exaltação ao ministro:

Esse homem de sólida formação humanística de irradiação francesa tinha como objetivo criar no Brasil um estabelecimento nacional de ensino que recordasse a grandeza do Colégio de França, considerado o maior monumento cultural da Europa (DORIA, 1937, p. 11).

A determinação do ministro propunha extinguir o Seminário de São Joaquim e reformá-lo para a nova instituição, que foi instalada no mesmo edifício onde

---

<sup>13</sup> Disponível em <http://www.webartigos.com/articles/9670/1/A-Educacao-No-Imperio/pagina1.html#ixzz1F5Lz2xxk>, acessado em 15 de fevereiro de 2011.

funcionava o Seminário, porém o público-alvo era distinto: o Seminário destinava-se à educação de meninos órfãos, enquanto o colégio seria frequentado, em sua maioria, pela elite.

De acordo com Wilson Choeri, ex-Diretor Geral do Colégio Pedro II, o estadista e então Ministro da Fazenda Bernardo Pereira de Vasconcellos esteve à frente das obras, da contratação de professores e da organização pedagógica e administrativa.

A grande visão do estadista Bernardo Pereira Vasconcellos, levou-o a perceber que já se impunha e se fazia necessário, sem procrastinar ou sem qualquer demora, implantar sistematicamente, o Ensino de Humanidades em padrão de tal abrangência que pudesse vir a servir, no futuro, como agente catalisador, indutor e aglutinador de outras iniciativas emergentes nas Províncias e com a República, Estados (CHOERI, s/d, p. 13).

Segundo Choeri (s/d), a intenção do ministro era que essa instituição fosse um caminho à educação do povo. Tanto para o diretor geral quanto para o ministro havia uma “crença” de que a escola era uma salvadora na nação – semelhante à instituição francesa, Colégio de França.

Havia no século XIX inúmeros problemas relacionados ao ensino, como: desvinculação entre os currículos, escolha aleatória de disciplinas sem diretriz pedagógica, precário sistema de tributação, problema de remuneração e professores improvisados. Havia um esforço para criar uma instituição que servisse de modelo. E, embora houvesse uma determinação de que o ensino secundário estivesse sob a responsabilidade provincial, o Colégio Pedro II estava sob jurisdição da Coroa.

O colégio foi “criado para servir de modelo às ‘aulas avulsas’ e a outros estabelecimentos de ensino do Município da Corte e das Províncias” (PPP, 2002, p. 29) e recebeu a denominação de Colégio Pedro II, em homenagem ao jovem imperador do Brasil.

Destacamos que o Colégio Pedro II, desde sua fundação até a segunda metade do século XX, foi uma escola secundária e que, somente a partir da década de 1980, surgiu o projeto para o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Nas duas décadas que antecederam a criação das Unidades I, o colégio vivia uma grave crise. O governo civil militar contribuiu para certa precarização das escolas públicas

e neste período o Colégio Pedro II perdeu seu prestígio, inclusive diminuiu consideravelmente o número de matrículas e de alunos.

Assim como o sistema educacional brasileiro, o Colégio Pedro II sofreu forte interferência do governo dos Estados Unidos por intermédio do governo militar, em função dos acordos MEC-Usaid, pois as reformas de ensino empreendidas pelo regime militar estavam vinculadas às recomendações de agências internacionais.

As medidas da Lei nº 5.692/71 determinaram o fim dos exames de admissão, realizados na passagem do primário para o ginásio, suprimindo um conflito de transição de séries do antigo sistema. Portanto, o Colégio Pedro II viu um esvaziamento do curso de Primeiro Grau, uma vez que não havia o curso primário. “O Colégio Pedro II ficava, assim, impossibilitado de receber novos alunos para o curso ginásial” (SANTOS, 2009, p. 18).

A crise de matrícula no colégio se configurava de maneira que as séries finais do segundo segmento tinham diminuído e a saída encontrada para resolver a situação foi criar um bloco de ensino completo.

Portanto, o processo de criação do *Pedrinho* vem nesse bojo de esvaziamento de quinta a oitava série – que o número de matrícula diminuía por um impedimento legal que considerava todo o bloco de 1ª série até a oitava como um bloco só – e ele [Wilson Choeri], esteve à frente disso, foi um mentor desse projeto e aí veio essa proposta de criação [dos *Pedrinhos*].<sup>14</sup>

Santos (2009) assinala que a década de 1980 – a década em que os *Pedrinhos* foram criados – é considerada como uma renovação e, principalmente, de reação às crises das décadas anteriores. A autora assinala que essa renovação foi marcada pelo lançamento do novo Plano Geral de Ensino em 1981 e a organização de novos concursos para professores efetivos (1981 e 1984). Ainda segundo ela, as novas ideias e a nova corrente de pensamento estão expressas na introdução desse Plano Geral de Ensino, redigido pelo então Secretário de Ensino do Colégio Pedro II, Professor Wilson Choeri.

A Divisão de Educação e Ensino, ao realizar o “1º Encontro Pedagógico dos Professores do Colégio Pedro II”, teve como objetivo básico colher as sugestões do corpo docente do Colégio. Procurou

---

<sup>14</sup> Entrevista concedida pela professora Ana de Oliveira, professora do Colégio Pedro II. Ana entrou no primeiro concurso e esteve à frente da elaboração e desenvolvimento da proposta pedagógica do 1º segmento de ensino na Instituição.

ao longo de 1980 implementar as recomendações e proposições que resultaram da reunião... Felizmente, no Novo Velho Colégio Pedro II o seu corpo docente tem consciência da sua missão renovadora e da importância de uma Educação Geral densa de conteúdo e objetivos programáticos para que se possa vir, em futuro próximo, dar-se início ao processo de ruptura da dependência em ciência e tecnologia que mantemos em relação a outros pólos [sic] do desenvolvimento (CHOERI apud SANTOS, 2009, p. 19).

Portanto, diante desse quadro, surgiu a proposta de expansão do Colégio Pedro II, com a criação do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

## 2.1 Então criaram os *Pedrinhos*...

O Colégio Pedro II é uma autarquia<sup>15</sup> federal do Ministério da Educação. A instituição possui hoje onze unidades escolares: Centro; Engenho Novo I e II; Humaitá I e II; São Cristóvão I, II e III; Tijuca I e II e Realengo. A denominação I é para o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, a denominação II é para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano e a denominação III designa o Ensino Médio.

Os *Pedrinhos* surgiram na década de 1980. O primeiro deles foi o de São Cristóvão, em 1984. Em seguida vieram as unidades do Humaitá, em 1985; a do Engenho Novo, em 1986; da Tijuca, em 1987; e a mais recente, a unidade de Realengo, inaugurada em 2010.

Em 1984, com a Direção Geral do professor Tito Urbano da Silveira, o Colégio Pedro II abriu seu primeiro concurso público que comporia o quadro dos professores das Unidades I. A escola não tinha definido *a priori* quais seriam as diretrizes pedagógicas que iriam sistematizar o ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental. Sua direção esperava que a nova equipe pedagógica pudesse organizar o currículo do novo segmento.

De fato, os *Pedrinhos* são muito importantes para a educação pública brasileira. Primeiro, porque o acesso do estudante se dá através de sorteio – o que confere às Unidades I um perfil mais democrático, já que o acesso ao 6º ano das Séries Finais do Ensino Fundamental só se dá mediante concurso – e, assim, os

---

<sup>15</sup> Autarquia é entidade de direito público, com autonomia econômica, técnica e administrativa, embora fiscalizada e tutelada pelo Estado, o qual eventualmente lhe fornece recursos, e constitui órgão auxiliar de seus serviços. Disponível em [www.wikipédia.com.br](http://www.wikipédia.com.br), acessado em 16/10/2011.

alunos que ingressaram no 1º ano das Séries Iniciais do Ensino Fundamental podem ter acesso ao *Pedrão*, o segundo segmento do Ensino Fundamental e Médio. E é nessa condição que muitos alunos de classes populares têm a possibilidade de estudar em uma escola pública de referência.

Segundo porque o trabalho pedagógico e a estrutura da escola se diferenciam das escolas públicas estaduais e municipais. O Currículo Pleno das Séries Iniciais do Ensino Fundamental inclui atividades de Informática, Laboratório de Ciências, Educação Física, Educação Artística, Educação Musical e Sala de Leitura, desde a Classe de Alfabetização, além das áreas de conhecimentos regulares.

Essa expansão do Colégio Pedro II, que incluiu as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, possibilitou a integração de todos os segmentos de ensino na educação básica em uma mesma escola. Além disso, desde a época da abertura dos *Pedrinhos*, as Classes de Alfabetização já estavam incorporadas às Séries Iniciais do Ensino Fundamental – atual Ensino Fundamental de nove anos, ou seja, o Colégio Pedro II, antes das medidas legais, já praticava um Ensino Fundamental de nove anos, o que atualmente é obrigatório.<sup>16</sup>

A criação de um novo segmento no Colégio Pedro II trouxe novas perspectivas, concepções de educação e visão de infância. A chegada de novos professores, com o perfil diferente daqueles que integravam até então o corpo docente do colégio, também favoreceu esse movimento de renovação. A maioria dos professores era jovem e praticava novas metodologias de ensino, alguns haviam cursado Pedagogia. Assim, o colégio precisou lidar com o movimento que começava a se instaurar por parte dos professores que estavam à frente da elaboração do projeto do novo segmento e repensar suas práticas, seu currículo e sua posição política. Como descrito na FACTA<sup>17</sup> nº 49, publicada em fevereiro de 1984, a escola ainda continuava preocupada em manter a qualidade de ensino:

Com o objetivo de selecionar os melhores candidatos, que se aprovados, terão a missão de preparar os alunos de nível primário

---

<sup>16</sup> Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. “Art. 3º. O art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão”. Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm).

<sup>17</sup> FACTA é o boletim bimestral elaborado pela direção da escola e divulgado pelas unidades.

dentro do padrão de qualidade de ensino Pedro II, foi elaborada uma prova rigorosa (FACTA, fev. 1984).

Neste concurso para a abertura da primeira Unidade I do colégio, em São Cristóvão, foram aprovados apenas 102 professores, alguns com formação de nível médio para o magistério – curso normal – e outros formados em pedagogia. Alguns professores que tinham o curso de Pedagogia foram escolhidos para compor o grupo responsável pelo desenvolvimento das propostas pedagógicas e administrativas das Unidades I. A partir daquele inusitado encontro de experiências, a Escola iniciou suas atividades.

*O Pedrinho é a verdadeira invenção da escola. A gente foi inventando aquela escola. Não tinha nada. Eles deram os passos e a verba, deram as normas de uma escola de 150 anos. Então a gente propunha e a Dalva, como não entendia muita coisa, ouvia. A gente gostava, ela não tinha muita noção de que aquilo era uma educação de esquerda.<sup>18</sup>*

A proposta apresentada para guiar os pressupostos pedagógicos das Unidades I se distanciava bastante das bases educacionais do Colégio Pedro II, sempre focado no conteúdo, no saber e nos sistemas rigorosos de avaliação e jubilação.<sup>19</sup>

Ficava evidente a necessidade de adaptar as novas perspectivas de ensino pensadas para o primeiro segmento do Primeiro Grau aos caminhos que o colégio vinha percorrendo. As Unidades I, denominadas naquele período de Unidades II, diferenciavam-se das demais unidades em aspectos administrativos e pedagógicos.

Diferente das outras unidades, os professores das Unidades I lecionavam praticamente todas as disciplinas, e seu departamento se organizava em torno de uma chefia que orientava todas as áreas do conhecimento e disciplinas. Com isso, havia a facilidade de unificar a proposta pedagógica, além de conferir a esse nível de ensino um perfil mais coerente, pois tinha-se uma visão completa de todas as disciplinas e das opções metodológicas trabalhadas. Devido à proximidade entre os docentes e a chefia de departamento, o trabalho podia exercitar a interdisciplinaridade

---

<sup>18</sup> Entrevista concedida pela professora Inês Barbosa de Oliveira, ex-diretora do Colégio Pedro II na unidade Engenho Novo. Inês entrou no primeiro concurso e esteve à frente da elaboração e desenvolvimento do 1º segmento de ensino na Instituição.

<sup>19</sup> O aluno que repetir duas vezes a mesma série é jubilado da escola, ou seja, é expulso.

e criar uma identidade. Apesar disso, o grupo de professores não tinha um pensamento homogêneo, havia contradições e discordâncias.

A justificativa da implementação do primeiro segmento do Ensino Fundamental está explicitada na FACTA nº 50. Segundo esse documento, Anna Bernardes, secretária de Ensino e grande incentivadora do projeto, declarava que uma escola de tamanha relevância educativa e política não poderia deixar de fora o primário. Ela recebeu o apoio do presidente Figueiredo. No mesmo documento, Bernardes ressaltou o valor das crianças e afirmou que, para aquele projeto, bons mestres eram importantes, e que no Colégio Pedro II havia excelentes professores.

Para o Diretor Geral Tito Urbano, a criação do *Pedrinho* foi impulsionada pela Nova República, que trouxe a nova educação, voltada para a ideia de educação para todos. “[...] até os menos dotados não se sentirão inferiores aos mais inteligentes ou aplicados aos estudos. Se assim não fosse, estar-se-ia praticando uma educação antidemocrática, elitista”.<sup>20</sup>

Com a criação das Unidades I, novas ideias foram delineadas. A Instituição parecia estar aberta a novas concepções de ensino e ciente das diferenças individuais de seus estudantes, mas ainda carregava a crença de que poderia reescrever a trajetória de seus alunos mais pobres e oferecer-lhes as mesmas oportunidades a que os mais ricos têm acesso, “já que a escola tem uma tradição mais-que-secular na evolução social brasileira.”<sup>21</sup>

A unidade de São Cristóvão recebeu, em 1984, cerca de quinhentas crianças com idade entre sete e nove anos. A Resolução 51 da FACTA descrevia que, “a partir do ano letivo de 1984, funcionará em caráter experimental o ensino das quatro primeiras séries [...]. Para o bom êxito [...] o colégio precisará adotar uma organização flexível para reajustar os planos elaborados”.

Conforme descrito na Portaria nº 44, de 19 de dezembro de 1984, por ordem da Secretaria de Ensino e com a justificativa da experiência bem sucedida em São Cristóvão, foi criada a Unidade Humaitá, que passaria a funcionar no ano de 1985. Ainda segundo a Portaria, a nova unidade surgia da necessidade de se ampliarem as oportunidades para matrículas nas séries de escolarização e, finalmente, porque o espaço físico da Unidade de São Cristóvão já não suportava mais nenhuma ampliação. O colégio ainda preocupava-se em manter a qualidade do trabalho e

---

<sup>20</sup> COLÉGIO PEDRO II, 1986, p. 3.

<sup>21</sup> Idem.

assegurar que a expansão do segmento de ensino em outra unidade não tornasse precário o sistema de ensino, reconhecido como de excelência. Para tal, nomeou uma secretaria de ensino específica para promover o planejamento, a coordenação e o controle dos procedimentos pedagógicos e didáticos a serem adotados nas unidades escolares de primeiro segmento. O objetivo era também o de assegurar a coesão do trabalho e manter a identidade das Unidades I.

O *Pedrinho* foi pensado para ser uma espécie de escola ideal, e suas propostas pedagógicas foram formuladas segundo as teorias construtivistas. Tais propostas foram elaboradas pela equipe pedagógica recém-chegada, aprovada em concurso daquele mesmo ano.

Por reivindicação da equipe pedagógica, a Direção Geral decidiu investir no novo segmento e, para tal, ofereceu aos docentes uma assessoria pedagógica desenvolvida por especialistas em educação, para que as Unidades I pudessem implementar sua opção teórico-metodológica. No início de 1986, houve um trabalho conjunto da assessoria pedagógica, dos professores e da equipe de coordenação na unidade São Cristóvão. Esse conjunto de pessoas começou a documentar esses primeiros caminhos trilhados para que servissem de orientação para os outros *Pedrinhos* que surgiram nos anos seguintes. Os docentes possuíam uma carga horária destinada a encontros semanais com a equipe pedagógica.

A gente tinha a assessoria do pessoal das escolas mais alternativas do Rio de Janeiro: Tomoko [YidaPaganelli], Helloisa [Villas Boas], a Araci (de Matemática), a Zuleika, da Éden – era a nata das escolas alternativas, da alfabetização pelo método linguístico. Na época não tinha Emília Ferreiro. Esse era o método mais revolucionário possível e a gente fazia e fez. E o Tito [Diretor-Geral na ocasião] pagou. A gente teve assessorias durante anos no *Pedrinho* para os professores aprenderem a trabalhar com pedagogia totalmente alternativa, que era Piaget na época<sup>22</sup>.

O documento *Resgatando a memória do Colégio Pedro II: O primeiro segmento do 1º grau*, publicado em 1994, procura contar a história da Escola a partir do ponto de vista de suas professoras fundadoras. Ao remontar a história do *Pedrinho*, a professora Maria Amélia afirma:

Faltava, porém, algo de muito importante [...] a possibilidade de seu aluno ingressar na casa dos seis anos e ali ficar, desde que para tal,

---

<sup>22</sup> Entrevista com professora Inês Barbosa de Oliveira.

empregasse esforço e dedicação. [...] Hoje, com quatro unidades de *Pedrinho*, o colégio atinge seu ideal de educação plena (PALADINO, In: OLIVEIRA e PALADINO, 1994, p. 12).

No mesmo documento, Ana de Oliveira expõe a organização do PGE na ocasião. Segundo a autora, os professores recém-chegados reuniam diferentes tendências filosóficas e metodológicas, formando uma “colcha de retalhos”. Diante desse encontro de diferentes posições em relação às tendências educacionais, a equipe acabou encontrando, de um lado, a resistência dos docentes que se acomodavam com as “importações metodológicas” provenientes das assessorias externas, já mencionadas, e, de outro lado, aqueles professores que privilegiavam a cultura dos conteúdos.

No entanto, no final da década de 1980 e início de 1990, o colégio enfrentou uma grave crise.<sup>23</sup> Nesse período histórico, o Brasil atravessava uma importante crise econômica, contribuindo para modificar os rumos da Escola, que se viu diante de uma nova realidade: escassez de recursos, fim do assessoramento e aumento na quantidade de alunos por turma.

No período do governo Collor, no início de 1990, o Colégio Pedro II teve que fazer mudanças na sua estrutura pedagógica, que passou a funcionar de maneira muito aquém do ideal. Extinguiu-se, por exemplo, a chefia de departamento, que assegurava a coerência nas quatro unidades em funcionamento. Ainda naquele período, em meio a tantos problemas, tentou-se como solução o remanejamento do primário para o ginásio, com objetivo de reproduzir o modelo de trabalho das divisões por disciplinas adotadas nas Unidades II e III – uma forma de substituir a divisão por atividades vigente nas Unidades I. Mas a ideia foi considerada um fracasso, pois ignorava as especificidades das séries iniciais, tidas como essenciais num trabalho pedagógico como o que havia sido concebido para as Unidades I. Além disso, três outras medidas impactaram de forma significativa a dinâmica da Escola: diminuição do corpo docente, mudança na carga horária e a perda dos cargos de diretores, substituídos pelas coordenações setoriais.

Nesse mesmo período, as medidas nacionais para a educação chegaram ao colégio, e as Unidades I se viram obrigadas a reformular seu Plano Geral de Ensino, elaborado dez anos antes. Foi nesse momento histórico que os PCNs foram criados e chegaram à escola com novas ideias e propostas pedagógicas.

---

<sup>23</sup> Informação obtida na entrevista da professora Inês Barbosa de Oliveira.

Em 1996, além da promulgação da Nova LDB – que se configura um marco para a educação e que propõe importantes medidas educacionais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental –, foi lançado o novo Plano Geral de Ensino.

A estrutura pensada naquele período funciona até hoje, com poucas adaptações e pequenas mudanças nos nomes dos cargos. Ainda de acordo com a Resolução 51, as unidades seriam administradas por um diretor indicado e deveriam ter as coordenações do Registro Escolar, de Apoio Didático-Pedagógico e de Apoio Administrativo.

Cabe destacar que, desde o final da década de 1980 até 2009, não foi criada nenhuma unidade escolar de primeiro segmento. Somente em 2009 foi criada a Unidade Realengo I.

Nestes 27 anos de existência das Unidades I, esse segmento de ensino trabalhou para construir uma identidade de Anos Iniciais de Ensino Fundamental, mesmo que diversificada. E, como fruto e registro desse trabalho, usaremos os Programas de Ensino para analisar as concepções de currículo presentes nesse segmento de ensino.

Lamentamos, no entanto, que as políticas públicas para a educação tenham contribuído tão pouco para a qualidade desse trabalho, que tem sido mantido a duras penas pelos profissionais dessa escola. Lamentamos também a existência de significativa quantidade de professores temporários, porque há uma rotatividade imensa de profissionais, assim como a expansão que vem sendo proposta para o Colégio Pedro II seja tão diferente do que foi proposto inicialmente, em 1984, quando a primeira Unidade I foi criada.

## CAPÍTULO 3

### ANÁLISE DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DAS UNIDADES I

Este capítulo se propõe a analisar as concepções de currículo presentes nas diferentes propostas dos documentos oficiais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II ao longo de sua implementação. Para atender a esse objetivo, organizamos o capítulo da seguinte maneira:

- a. Na primeira parte do capítulo apresentamos as teorias de currículo, mapeando, do ponto de vista histórico e social, a trajetória das ideias de currículo no contexto educacional brasileiro, com o intuito de refletir sobre o modo como a ideia de currículo foi sendo construída e como as questões externas (estudos, pesquisas, leis) influenciaram direta ou indiretamente as propostas pedagógicas das Unidades I.
- b. Na segunda parte, procuramos apresentar nossa ideia de currículo para, então, finalmente usar esse arcabouço para embasar as análises dos documentos citados.
- c. O terceiro momento será organizado da seguinte maneira:
  - Contextualização do PGE de 1986.
  - Análise desse documento.
  - Contextualização do PGE de 1996-97.
  - Análise desse documento.

#### 3.1 Discussões sobre currículo

Ao longo dos tempos, a escola sofreu modificações de caráter administrativo, filosófico, pedagógico e arquitetônico, que ocorreram em virtude de influências das demandas sociais e políticas, e também em função da evolução da ciência da educação. Por isso, a ideia que se construiu sobre escola ou sistema de ensino não é uma constante. Em civilizações, lugares e tempos distintos, as instituições de ensino também se configuravam de maneiras diferentes. A cada nova movimentação social, política ou cultural, uma nova porta se abria para a escola. Nesse processo, tanto o que se pensa sobre uma escola quanto sobre o seu fazer

prático envolvem o questionamento sobre o que se entende como currículo. As concepções de currículo e de escola passaram por várias modificações.

Portanto, escolhemos estudar o currículo analisando sua perspectiva histórica na busca da compreensão dos pensamentos e ações pedagógicas desenvolvidas devido a determinadas circunstâncias, a partir do argumento de que os currículos se moldam conforme os parâmetros de cada época histórica.

As teorias de currículo tentam explicar, dentro de um determinado contexto, as representações e ideias sobre a formação educacional e procuram fundamentar em diferentes momentos históricos o que é essencial para o processo de formação. Elas se definem pelos conceitos que usam para explicar a realidade e o que destacam como importante para a formação. Segundo Silva (2009),

Talvez mais importante e mais interessante do que a busca de definição última de “currículo” seja a de saber quais questões uma “teoria” de currículo ou um discurso curricular busca responder. Percorrendo as diferentes e diversas teorias do currículo, quais questões comuns elas tentam, explicitamente ou implicitamente, responder? Além das questões comuns que questões específicas caracterizam as diferentes teorias do currículo? Como estas questões específicas distinguem as diferentes teorias de currículo? (SILVA, 2009, p. 14).

Nessa medida, devemos conhecer o contexto em que as teorias surgiram para que possamos entendê-las mais profundamente e perceber como elas estão conectadas com a realidade e com as representações sociais, políticas, culturais e econômicas.

[...] uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a “realidade”. Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem eles não “veríamos”. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a “realidade”. Assim, uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias do currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam (SILVA, 2009, p.16)

### **3.1.1 Reflexões sobre as teorias de currículo**

Desde o início de século passado ou mesmo desde um século antes, os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas. Indo de guias curriculares

propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/ atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização prévia ou não de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo (LOPES e MACEDO, 2011, p. 19).

Como já foi mencionado, a pesquisa pretende trabalhar com os documentos curriculares das Unidades I nos anos de 1986 e 1996-97. Durante esse período, a discussão sobre currículo intensificou-se e ganhou mais espaço no contexto educacional brasileiro. Em função disso, algumas concepções de currículo influenciaram a elaboração dos PGEs do primeiro segmento do Ensino Fundamental Colégio Pedro II.

Observando a diversidade de perspectivas apresentadas ao longo do desenvolvimento das teorias de currículo, buscamos perceber quais teorias e ideias foram predominantes na concepção dos planos de ensino analisados.

Além disso, compreendemos que as concepções de currículo são marcadas por decisões frequentemente tomadas para atender a exigências econômicas, sociais e culturais. Em função disso, consideramos importante analisar as conexões históricas entre o currículo e o grupo que o propõe, no sentido de compreender a complexidade das lutas e estratégias presentes em cada proposta curricular. Moreira e Silva (2009, p. 8) consideram que “o currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”. Segundo Silva:

A história das concepções de currículo é marcada por decisões básicas tomadas com o intuito de (1) racionalizar de forma administrativa, a gestão do currículo para adequá-lo às exigências econômicas, sociais e culturais da época; (2) elaborar uma crítica à escola capitalista; (3) compreender como o currículo atua, e (4) propor uma escola diferente, seja na perspectiva socialista, seja na perspectiva libertária (SILVA, 2006, p. 2).

A questão central que envolve todas as teorias de currículo é o conhecimento a ser veiculado, ou seja, o que deve ser ensinado. Todas as teorias perguntam o que os alunos devem saber, quais conhecimentos devem ser privilegiados e por que

são válidos. Buscam responder tais questões recorrendo a aspectos que dizem respeito à natureza humana, aos conceitos de aprendizagem, às concepções de escola, às influências políticas e a discussões sobre conhecimento, cultura e sociedade. Inevitavelmente, essa questão central se conecta com outra também importante: a que busca o ser, a identidade.

Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o quê?” nunca está separada de uma outra importante pergunta “o que eles ou elas devem ser?”, ou melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta “o quê”, na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Que tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? [...] A cada [...] “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (SILVA, 2009, p. 15).

Silva (2009, p. 15-16) faz uma interessante conexão com a etimologia da palavra currículo – que tem origem no latim *curriculum*, que significa algo como pista de corrida – e a formação do sujeito inserido num determinado currículo. Esse sujeito se torna, ao final dessa “corrida”, ou desse curso, o que o currículo é em sua essência. Afinal, o conhecimento, os saberes, as ideias que o currículo “impõe” estão intimamente relacionados à formação do sujeito, sua identidade e subjetividade. Portanto, ainda segundo Silva (2009), o currículo é também uma questão de identidade, pois, apesar de tratar explicitamente da questão do conhecimento e do que ensinar, suas determinações não estão somente relacionadas ao campo epistemológico. Elas envolvem, como já mencionamos, a questão da identidade e também do poder, na medida em que procuram especificar os modelos de ensino e os saberes necessários à formação do indivíduo. “Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma questão de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder” (SILVA, 2009, p. 16).

A questão do poder marca fundamentalmente cada uma das diferentes teorias do currículo. Segundo Silva (2009), no campo dos estudos sobre currículos, é possível selecionarmos três teorias: tradicional, crítica e pós-crítica. A teoria

tradicional intitula-se como neutra, científica e objetiva. Durante um longo período, essa teoria foi aceita por educadores e sujeitos envolvidos no processo educativo.

As teorias críticas e pós-críticas se contrapõem à ideia tradicional, argumentando que nenhuma teoria é neutra ou desinteressada, pois sempre estarão relacionadas com a questão de poder. Apresentamos abaixo o quadro de categorias presentes nessas três teorias do currículo:

(Quadro 1)

Teorias tradicionais	Teorias críticas	Teorias pós-críticas
Ensino Aprendizagem Avaliação Metodologia Didática Organização Planejamento Eficiência Objetivos	Ideologia Reprodução cultural e social Poder Classe social Capitalismo Relações sociais de produção Conscientização Emancipação e libertação Currículo oculto Resistência	Identidade Alteridade Diferença Subjetividade Significação e discurso Saber-poder Representação Cultura Gênero Raça Etnia Sexualidade Multiculturalismo

(In: SILVA, 2009, p. 17)

### 3.1.2 As teorias de currículo e sua influência no contexto educacional brasileiro

O termo currículo surge em registros históricos que datam dos séculos XVI e XVII – tais registros evidenciam a ideia de ordem como estrutura e como sequência. Hamilton (1992) afirma que o *Oxford English Dictionary*, publicado no século XVI, foi a fonte bibliográfica mais antiga na qual aparece o termo *curriculum*. Na obra de Comenius, *Didática Magna*, do século XVII, apesar de não usar explicitamente o termo currículo, a ideia aparece através da sinalização da necessidade de ordenação de saberes, na instituição escola. Em 1902, o americano John Dewey escreveu o livro *The Child and the Curriculum (As Crianças e o Currículo)*. Entretanto, mesmo antes do surgimento do termo e de seu registro na literatura educacional, havia uma teoria implícita nos assuntos que tratavam da escola, como por exemplo: a tradição das “artes liberais”, vindas da Antiguidade Clássica, e o currículo de tradição clássica humanista.

Assim, desde o início do processo de institucionalização da escola, a partir do século XVI até os dias atuais, o currículo foi se constituindo como um importante elemento para estudar, analisar e entender os sistemas escolares.

A discussão sobre currículo começa a ganhar destaque a partir da década de 1920, porém não ainda como uma linha de pesquisa e de conhecimento pedagógico, e sim como preocupação para organização dos processos educativos escolares.

Os Estados Unidos foram o país de maior destaque para o desenvolvimento de estudos nesse campo, quando um significativo grupo de profissionais começou a se preocupar com questões curriculares, traçando estratégias e pensando em iniciativas para problemas na escola. Países como Inglaterra, Alemanha, Espanha e Portugal adotaram o uso do termo currículo tal como entendemos hoje por influência norte-americana.

Os estudos de Bobbitt, reconhecido por elaborar o primeiro tratado de currículo – *The Curriculum (O Currículo)*, em 1918, e *How Make the Curriculum (Como Fazer o Currículo)*, em 1924 –, inspiraram os estudos norte-americanos. As obras de Bobbitt tentavam definir a relação entre a estrutura do currículo e o controle social e também representavam a máxima expressão da ideia de currículo daquele período.

Mais tarde, em 1949, Ralph Tyler desenvolveu e estabeleceu, a partir dos estudos de Bobbitt, determinados padrões de organização técnica do currículo.<sup>24</sup> A esse modelo de Tyler dedicaremos uma atenção especial porque foi um marco no desenvolvimento das teorias tradicionais no Brasil e também porque influenciou significativamente a organização dos currículos. Segundo Lopes e Macedo, “Tyler é, indubitavelmente, o nome mais conhecido do campo do currículo, tendo sido o responsável pelo modelo de elaboração curricular mais utilizado no mundo ocidental para desenho de currículos” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 44).

Essa concepção de currículo foi predominante e impulsionou uma intensa disputa de forças políticas, econômicas e culturais, de modo que envolveu a educação das massas.

Em outras palavras o propósito mais amplo destes especialistas parece ter sido planejar “cientificamente” as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o

---

<sup>24</sup> A obra central de Tyler publicada em 1949 é denominada *Princípios básicos de currículo e ensino*.

pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos (MOREIRA e SILVA, 2009, p. 90).

Nas primeiras décadas do século XX, os Estados Unidos viviam um período de transição do modelo agrário para o crescente estágio de industrialização e divisão do trabalho. Os processos industriais e os sistemas de produção em larga escala forçavam a ampliação do mercado e o aumento do número de empregados. Tal processo acelerava o crescimento da população nas cidades e intensificava a imigração de europeus e a movimentação de negros do sul para o norte, região mais industrializada, gerando problemas à cidade. Diante desse cenário, uma nova classe operária surgia e precisava ser “moldada”, profissional e ideologicamente, para ser inserida na nova fase do sistema capitalista.

Em consonância com esses fatos, “uma nova concepção de sociedade, baseada em valores derivados do mundo industrial, começou a ser aceita e difundida” (MOREIRA e SILVA, 2009, p. 10). Dentro do novo modelo, a carreira e o sucesso profissional passaram a ser desejados. Logo esses atributos foram associados ao mérito e aos caminhos da vida escolar.

A corrente etapa econômica e a emergência de novas relações sociais impossibilitaram a manutenção da matriz de vida até então estabelecida nos padrões rurais, principalmente porque a presença dos imigrantes sugeria novos padrões de comportamento, cultura e costumes. Ainda segundo os autores:

A industrialização e a urbanização da sociedade, então em processo, impossibilitaram a preservação do tipo de vida e da homogeneidade da comunidade rural. Além disso, a presença dos imigrantes nas grandes metrópoles, com seus diferentes costumes e condutas, acabou por ameaçar a cultura e os valores da classe média americana, protestante, branca, habitante da cidade pequena (Idem).

Assim, as forças dominantes desejavam consolidar um projeto de nação com novos padrões. Dessa maneira, a escola foi vista como espaço ideal para “facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam” (Ibidem).

A partir desse momento, a escola passou a considerar o currículo como instrumento de excelência para o controle social. Coube à escola a função de inculcar valores e condutas tidos como ideais e adequados, na tentativa de ajustar a formação escolar às novas exigências da economia e do novo sistema de produção.

Viu-se como indispensável, em síntese, organizar o currículo e conferir-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência. Daí os esforços de tantos educadores e teóricos e o surgimento de um novo campo de estudos (MOREIRA, 1992, apud MOREIRA e SILVA 2009, p. 11).

A ideia de currículo nesse período tinha um caráter mais funcionalista e instrumentalista, centrado na ideia de delimitações e objetivação precisa dos fins da aprendizagem. A preocupação do currículo residia na busca de resultados e metas para a educação. Para tanto, a seleção de conteúdos e os métodos de trabalho deveriam seguir uma ordem rigorosa. Naquele momento, portanto, as teorias relacionadas ao currículo tinham como questões principais: qual conhecimento deve ser ensinado? O que os alunos devem saber? Qual conhecimento é considerado importante ou válido para merecer integrar o currículo?

Aqui o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional desta concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração 'teórica' é a 'administração científica', de Taylor<sup>25</sup> (SILVA, 2009, p. 12).

Naquele momento, as dimensões social, histórica e cultural do currículo não eram levadas em consideração. O currículo era visto como algo pronto e acabado, passível de reprodução. Goodson nos ajuda a entender a construção social do currículo:

[...] há a prática estabelecida do currículo prescritivo sobre a qual estão baseados muitos dos pressupostos dos profissionais e pesquisadores. A primazia da ideologia do currículo como prescrição pode ser evidenciada mesmo em uma rápida olhada na literatura sobre o assunto. Essa visão de currículo desenvolve-se a partir da crença de que podemos imparcialmente definir os principais ingredientes do desenvolvimento do estudo, e então ensinar os vários segmentos e seqüências [*sic*] de uma forma sistemática. Apesar da simplicidade (para não dizer cruzeza) óbvia dessa visão, o

---

<sup>25</sup> Frederick Taylor foi um engenheiro estadunidense que desenvolveu estudos que deram base para analisar empresas a partir dos níveis operacionais. É considerado o "Pai da Administração Científica" por propor a utilização de métodos científicos cartesianos na administração de empresas. Seu foco era a eficiência e eficácia operacional na administração industrial. Seu controle inflexível, mecanicista, elevou enormemente o desempenho das indústrias em que atuou, todavia, igualmente gerou demissões, insatisfação e estresse para seus subordinados e sindicalistas. (Disponível em [http://pt.wikipedia.org/wiki/Frederick\\_Taylor](http://pt.wikipedia.org/wiki/Frederick_Taylor). Acessado em 10/10/2011.)

"jogo dos objetivos" é, ainda, se não "o único jogo em voga", certamente o principal. Pode haver muitas razões para essa persistente predominância, mas o potencial explicativo não é, penso eu, um desses fatores.<sup>26</sup>

Apesar da histórica associação entre o estudo do currículo e as categorias de controle e eficiência social, usadas em função de interesses outros que não as práticas educativas, Moreira e Silva (2009) consideram que não devemos entender o campo como monolítico, pois outras categorias são aparentes nas intenções das novas práticas educativas que emergiram a partir das teorias e das ideias propostas por essa modalidade de currículo.

Segundo Kliebard (apud MOREIRA e SILVA, 2009, p. 11), duas grandes tendências estavam associadas aos primeiros estudos e propostas sobre currículo. Uma voltada para as ideias de Bobbitt que visavam à elaboração científica do sistema de ensino que desenvolvesse os aspectos considerados "desejáveis" da personalidade adulta; a outra, vinculada aos trabalhos de John Dewey, preocupada com os interesses dos alunos. A primeira tendência influenciou, no Brasil, o desenvolvimento das ideias tecnicistas. A segunda, as ideias escolanovistas. Destacamos algumas das concepções oferecidas por essas teorias curriculares: o eficientismo social (Bobbitt) e o progressivismo (Dewey). Lopes e Macedo afirmam que "ainda que o eficientismo seja um movimento com muitas nuances, pode-se resumi-lo pela defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia" (LOPES e MACEDO, 2011, p. 22). Já no progressivismo residem princípios de uma elaboração curricular inserida numa perspectiva de inteligência social e mudança, cujo foco é a experiência direta da criança:

[...] como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e os interesses dos alunos. Nesse sentido, o progressivismo se constitui como uma teoria curricular única que encara a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta. O valor imediato das experiências curriculares se apresenta como princípio e organização curricular em contraposição a uma possível utilização futura (Idem, p. 23).

---

<sup>26</sup> Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=41324782007000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=41324782007000200005&script=sci_arttext). Acessado em 14/10/2011.

Ralph Tyler produziu uma teoria curricular com “a mais duradoura resposta às questões sobre seleção e organização de experiências/conteúdos educativos/os” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 25), que possuía uma abordagem eclética dos pensamentos progressivistas e eficientistas. De acordo com Lopes e Macedo, a apropriação do progressivismo por Tyler foi, em maior medida, em caráter instrumental e próximo à ideia de eficiência. Em contrapartida, deu menos ênfase à tensão entre a criança e o mundo adulto – cujo preceito é característico do pensamento de Dewey. Essa tendência de Tyler se “impõe, quase sem contestação, por mais de 20 anos no Brasil e nos EUA” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 25).

No Brasil a discussão sobre currículo teve início na década de 1920, momento em que o campo ainda não tinha lugar de destaque. No final da década de 1960 e início da de 1970, por influência dos processos de massificação das escolas e da consolidação da industrialização, as discussões sobre currículo se intensificaram de forma gradual. A tendência e a concepção predominantes de currículo foram as de Ralph Tyler e dos ideais de administração científica que se desejava para a escola.

A obra de Tyler se dedica a questões que ele considerava centrais para o planejamento de um currículo:

[...] que objetivos educacionais a escola deve procurar alcançar? Como selecionar experiências de aprendizagem que possam ser úteis na consecução desses objetivos? Como podem ser organizadas as experiências de aprendizagem para um ensino eficaz? Como se pode avaliar a eficácia de experiências de aprendizagem? Como o estafe de uma escola ou faculdade pode trabalhar na elaboração do currículo?(LOPES e MACEDO, 2011, p. 45).

Dessas questões, Tyler priorizou os objetivos educacionais que, para ele, são a base para a eficácia do sistema de ensino. Defende que se considere uma série de aspectos relacionados ao processo que foi denominado “fontes para os objetivos”. Essas fontes são, na verdade, estudos sobre a natureza dos alunos e sobre a vida contemporânea.

[...] assim como a opinião dos especialistas sobre a organização do conhecimento. Ou seja, o elaborador de currículos deveria partir de uma análise da realidade para a qual o currículo está sendo desenhado e da resposta de especialistas sobre qual conhecimento

de sua área [é] necessário a uma jovem que não á se especializar nela (LOPES e MACEDO, 2011, p. 46).

De acordo com as autoras, “Tyler busca integrar diferentes modelos de planejamento curriculares que estava [...], ora centrados na criança (natureza dos alunos) ora no adulto socialmente inserido que ele se tornaria (natureza da vida contemporânea)” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 46). Elas também afirmam que, mesmo que de forma tímida, é a primeira vez que esse conhecimento surge como relevante para a formulação de currículos. Além desses aspectos, Tyler defende a necessidade de filtros para adequar o planejamento às capacidades das crianças (filtro psicológico) e aos valores “que a sociedade pretende perpetuar por intermédio da escola (filtro filosófico)” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 46).

Além dos filtros e das fontes para a indicação dos objetivos há também a preocupação do autor com a formulação de tais objetivos, que deve ser pautada na abordagem comportamental definida. Os objetivos devem ser definidos em termos de mudança esperada no aluno ao final do processo. “Como expressão de mudança esperada, os objetivos não podem se restringir a uma lista de conteúdos, mas precisam associá-los a comportamento” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 46). Portanto, de acordo com os princípios desse modelo, os objetivos têm “[...] que definir um comportamento e um conteúdo a que eles se aplicam [...]”(LOPES e MACEDO, 2011, p. 46).

Sobre a descrição dos comportamentos relacionados aos objetivos, Tyler se preocupa que sejam claros e que evitem a demasiada pulverização de objetivos não relacionados, o que os tornaria menos eficazes. “Para tanto, indica como positivo que se estabeleça um conjunto de poucos comportamentos a serem trabalhados em relação a múltiplos conteúdos” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 47).

Sendo assim, o autor propõe uma tabela que associa determinados conteúdos a cada tipo de comportamento e ao que se deve esperar a partir do trabalho com cada conteúdo. Lopes e Macedo (2011, p. 47) assinalam que a tabela<sup>27</sup> a seguir seria um exemplo de instrumento para facilitar a visualização do currículo pelo professor, baseado na proposta de Tyler.

---

<sup>27</sup> Tabela 1.

	Comportamento: Compreender fatos e princípios	[...]	Comportamento: Aplicar princípios	[...]	Comportamento: Demonstrar atitudes sociais
Conteúdo 1	X				X
Conteúdo 2	X				X
[...]					
Conteúdo n	X		X		

(In: LOPES E MACEDO, 2011, P. 47)

A concepção de listagem de conteúdos surge sob essa influência e chega ao Brasil inspirada pelo processo de industrialização, que produziu uma verdadeira onda da ideologia tecnocrática no país, principalmente a partir do final da década de 1960, culminando com a intervenção norte-americana nas medidas nacionais para a educação, como por exemplo a influência dos Acordos MEC-Usaid. A escola deveria atender à demanda do mercado industrial, formando as massas para serem os profissionais das indústrias.

O currículo, segundo tal concepção, pautava-se na máxima organização de objetivos e metas propostas para se alcançar os resultados desejados pela nova demanda de produção, com um caráter prescritivo. Segundo Lopes e Macedo, “[...] a ação de planejar o currículo se confundiu, por muitos anos, com a própria noção de currículo. A teoria do currículo se dedicava à proposição dos melhores modelos ou métodos de planejamento curricular” (2011, p. 43).

A concepção foi fortemente difundida no Brasil até a década de 1980. Em meio a esse processo, na década de 1960, também proliferaram ideias que incrementavam as discussões e transformações políticas e sociais tanto no cenário mundial, com os movimentos de independência das antigas colônias europeias, os protestos estudantis na França e em outros países, o movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos, os protestos contra a Guerra do Vietnã (ou Guerra Americana, como é conhecida pelos vietnamitas), o movimento feminista, a liberação sexual, entre outros, quanto no cenário brasileiro, com as lutas contra a repressão. Essas movimentações estimularam a produção de ideias e críticas às perspectivas predominantes e impulsionaram a produção de “livros, ensaios e teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais” (SILVA, 2009, p. 29).

Dentro desse contexto, surgiram tendências e autores que serviriam de referência para o aparecimento das teorias críticas do Currículo: o movimento de “reconceptualização” nos Estados Unidos; Michael Young, com a Nova Sociologia da Educação (NSE); o neomarxismo; a teoria crítica da Escola de Frankfurt; Paulo Freire, com o movimento educação popular; Althusser, Bourdieu e Passeron, com as Teorias de Reprodução; Baudelot e Establet; a fenomenologia; a psicanálise; o interacionismo simbólico e a etnometodologia, que inspiraram o movimento de renovação da teoria educacional.

Uma das críticas mais acirradas às teorias tradicionais foi feita ao pensamento de Tyler. Essa crítica ganhou força principalmente porque dizia respeito à manutenção dos valores sociais que precediam o “filtro filosófico” de sua concepção. “Ainda que Tyler aponte a possibilidade de o filtro filosófico indicar o desejo de mudança, o currículo funcionaria, para seus críticos, como instrumento de forte controle social, ajudando a promover a harmonia social” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 46).

Na década de 1980, a hegemonia da concepção funcionalista norte-americana começou a ser abalada. As teorias críticas começaram a questionar a concepção funcionalista e buscar novos caminhos para a educação. Enquanto as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, adaptação e ajuste, as teorias críticas “desconfiavam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais” (SILVA, 2009, p. 30).

O pensamento sobre currículo, nesse período, passou a ser embasado em vertentes marxistas e, especificamente no contexto educacional brasileiro, na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani e na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire.

Silva (2009, p. 30) apresenta uma cronologia dos marcos da teoria educacional crítica e da Teoria Crítica do Currículo:

- 1970 – Paulo Freire, *A Pedagogia do Oprimido*; Louis Althusser, *A ideologia e os aparelhos ideológicos do estado*; Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *A reprodução*;
- 1971 – Baudelot e Establet, *L'école capitaliste em France*; Basil Bernstein, *Class, codes and control*; Michael Young, *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*;
- 1976 – Samuel Bowles e Herbert Gintis, *Schooling and capitalist America*; Willian Pinar e Madeleine Grumet, *Toward a poor curriculum e*

- 1979 – Michael Apple, *Ideologia e currículo*.

Enquanto as teorias tradicionais se propunham a organizar o currículo a partir do que e como ensinar, as teorias críticas se preocupavam com o porquê. Além disso, tentavam estabelecer uma conexão entre educação, currículo e as dimensões políticas, econômicas e sociais: “para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2009, p. 30).

Partindo dessa perspectiva, o livro *A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado*, do filósofo francês Althusser, ganhou destaque. A obra, de fundamentos marxistas, forneceu elementos importantes para o embasamento das discussões e críticas aos sistemas de ensino vigentes, ampliou a compreensão da relação entre a ideologia e o currículo e propôs o rompimento com a noção desinteressada, tradicional e liberal da educação. A obra serviu como referência para algumas análises marxistas que teorizavam sobre currículo, educação e ideologia.<sup>28</sup> Assim, a categoria *ideologia* tornou-se imprescindível na orientação das análises críticas do currículo.

Essa vertente argumentava que a permanência das estruturas sociais do sistema de produção capitalista se fortaleciam e se mantinham através da reprodução da ideologia dos sistemas econômicos e do *status quo* na escola, proporcionada pelo currículo. Para Althusser, a escola se encontrava em uma posição privilegiada naquele movimento de reprodução dos ideais da ideologia dominante por ser legitimada pela sociedade, pelo Estado e pela mídia. Assim, aqueles que seguiam essa concepção consideravam que a reprodução da ideologia era realizada na escola por intermédio do currículo:

[...] seja de uma forma mais direta, através de matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais técnicas, como Ciências e Matemática (SILVA, 2009, p. 31).

<sup>28</sup> Cabe ressaltar que a obra de Althusser foi dividida em duas etapas, dentre as quais o conceito de ideologia foi abordado de diferentes maneiras. Silva (2009, p. 31) explica que “na primeira parte do ensaio, Althusser dá, implicitamente, uma definição bastante simples de ideologia.” Nesta análise a ideologia é caracterizada por certas crenças que reforçam as estruturas sociais e as tornam desejáveis. Ainda segundo Silva (Idem), “essa definição é substancialmente modificada na segunda parte do ensaio, na qual o conceito de ideologia se torna bastante mais complexo...”.

Ainda de acordo com essa perspectiva, Bowles e Gintis (apud SILVA, 2009, p.32) explicavam que as experiências educativas e as relações sociais na escola contribuíam para a construção de atitudes necessárias à qualificação de um trabalhador para o mercado capitalista. Isto que dizer que as estruturas dos sistemas de ensino e das organizações das escolas obedeciam às exigências das relações sociais capitalistas e, por isso, reforçavam valores como obediência, pontualidade, assiduidade, confiabilidade, dominação e subordinação. Para Bowles e Gintis (idem), a escola contribui para esse processo não somente por meio do conteúdo explícito em seu currículo, mas ao espelhar em seu funcionamento as relações sociais exigidas pelo mercado de trabalho (SILVA, 2009, p. 33).

Com uma visão mais ampla, mas ainda dentro dessa mesma tendência, Bourdieu e Passeron analisaram a reprodução social relacionada à reprodução cultural. E, para os autores, a escola trabalharia nessa reprodução privilegiando saberes e culturas pertencentes à classe dominante. Para explicar esse fenômeno, criaram a categoria violência simbólica.

A partir do final da década de 1970 surgiram nos Estados Unidos estudos, ainda dentro da perspectiva crítica, de autores como Giroux e Apple, que questionavam o determinismo e as posturas reprodutivistas. Os estudos buscavam analisar o currículo a partir das influências filosóficas de Gramsci e da Escola de Frankfurt, sem deixar de lado as noções de conflito, resistência e luta contra a hegemonia. Tais reflexões e estudos também influenciaram a compreensão das formações curriculares brasileiras.

As contribuições da teoria curricular crítica são inegáveis. Essa vertente foi bastante disseminada no mundo acadêmico, produzindo uma quantidade significativa de publicações e estudos. No Brasil, foi evidente a hegemonia dos estudos críticos. Esse dado é ilustrado por Moreira (In: COSTA, 2005, p. 13) por meio do levantamento das produções contemporâneas em trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) da ANPEd nos anos 1990 e nos artigos publicados em periódicos brasileiros no mesmo período.

Entretanto, a teoria curricular crítica foi amplamente debatida e questionada pela literatura crítica nas décadas de 1970 e 1980, sobretudo por suas ideias deterministas nos campos econômico, social e político. Sobre essa visão determinista devemos considerar que

por um lado, houve uma série de contestações conceituais à própria noção de ideologia formulada por Althusser. Por outro lado, inúmeros estudos empíricos sobre o funcionamento da escola e da sala de aula ajudaram a aumentar consideravelmente a nossa compreensão do papel da ideologia no processo educacional, uma compreensão que nos levou bastante além do esboço de Althusser (MOREIRA e SILVA, 2009, p. 22).

Na década de 1990, novos conceitos começavam a circular no campo das ideias e dos estudos na educação. As novas tecnologias, a revolução na comunicação e a velocidade da informação tornaram denso o processo de globalização. As estruturas sociais e as relações se modificaram em função das novas modalidades de comunicação, consumo e produção.

O mundo se torna uma província global, uma fábrica global [...]. Nesse mesmo mundo, agravam-se desigualdades sociais, persiste a pobreza e a miséria, aumenta o desemprego, degrada-se o meio ambiente, acentuam-se os problemas demográficos, reacendem-se os preconceitos (MOREIRA, In: COSTA, 2005, p. 11).

De acordo com Silva (2009), essa mudança de tempo é conhecida como pós-modernidade. O pós-modernismo é um movimento intelectual que supõe que estamos vivendo uma nova época histórica caracterizada pela superação radical da modernidade. “O pós-modernismo não representa, no entanto, uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos e epistemológicos” (SILVA, 2009, p. 111). Em linhas gerais, suas intenções são de questionar as noções de razão e de racionalidade presentes na perceptiva iluminista moderna e também as teorias generalistas para explicar o controle da ordem desejada pela perspectiva social moderna. Sob esse olhar, o sujeito é visto não mais como o centro da ação social. “Ele não pensa, fala e produz: Ele é pensado, falado e produzido. Ele é dirigido a partir do exterior: pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso” (SILVA, 2009, p. 114).

Devemos avaliar essa concepção também sob o aspecto da nova visão da escola que ela propõe, já que esse movimento tem importantes implicações curriculares. A noção que construímos de pedagogia, escola e currículo é fluida das

ideias inseridas na Modernidade. A própria visão de escola é constituída em função das ideias modernas.

A educação como conhecemos hoje é a instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e cidadã da moderna democracia representativa. É através desse sujeito racional, autônomo que se pode chegar ao ideal moderno de uma sociedade racional, progressista e democrática. Nesse sentido, o questionamento pós-modernista constitui um ataque à própria ideia de educação (SILVA, 2009, p. 112).

O pós-modernismo propõe a mistura, o hibridismo e a mestiçagem. E, de certa forma, se opõe às formas dominantes de conhecimento. Daí a incompatibilidade das ideias pós-modernistas ao currículo existente. Não se pode estabelecer um diálogo entre essas ideias e o currículo tal como se apresenta, porque a forma como se constituiu reproduz a organização linear, sequencial e estática, que estabelece verdades pautadas nas linhas e nos princípios da Modernidade.

Esse cenário favoreceu a crise das ideias e dos paradigmas antes estabelecidos. As incertezas se tornaram cada vez mais fortes, e a verdade um território contestado. As ideias refletem o momento pelo qual vinha passando a sociedade. Assim como Moreira (In: COSTA, 2005, p. 15), entendemos:

“crise” como caracterizando-se por contradições objetivas, decorrentes da perda do poder explicativo do aparato conceitual e/ou da visão de mundo da teoria, e vivenciadas intersubjetivamente pelos sujeitos concretos e históricos envolvidos. Na encruzilhada em que se encontram, tais sujeitos empenham-se em reestruturar suas identidades, por meio da utilização diferenciada de estratégias de preservação ou superação dos princípios em xeque (MARCONDES, 1994; CUNHA, 1997, apud MOREIRA In: Costa, 2005, p. 15).

Essa crise atingiu também o campo da educação, provocando tensões e promovendo o questionamento das teorias, principalmente em relação às questões curriculares, com destaque para as teorias críticas. Segundo Lopes e Macedo:

os estudos que discutiam aspectos administrativo-científicos do campo foram totalmente superados, restando apenas pouquíssimas referências a esse tipo de estudos nos primeiros anos da década, especialmente localizadas em periódicos. Nos textos apresentados

em fóruns científicos, a abordagem estava definitivamente superada (LOPES e MACEDO, In: LOPES e MACEDO, 2005, p. 14).

Nesse período, é possível observar a intensidade das discussões e das dicotomias entre conhecimento científico e conhecimento escolar, saber popular e senso comum. Também se pode constatar a necessidade de superar os conflitos entre conteúdos, métodos e relações específicas da escola, sintonizadas com o entendimento mais geral do currículo como construção social do conhecimento (LOPES e MACEDO, In: LOPES e MACEDO, 2005, p. 14).

O momento de tensão favorece também a pluralidade de ideias e a circulação de pensamentos de múltiplas influências. Assim, os estudos do currículo assumiram um enfoque sociológico. Henry Giroux e Peter McLaren discutiram as razões da crise do paradigma crítico. Eles explicaram que as teorias curriculares críticas ficavam apenas no campo das análises, eram carentes de sugestão para a prática docente e utilizavam um discurso abstrato e complexo, com princípios de difícil compreensão. No Brasil, autores como Regina Céli Cunha apontavam para o distanciamento entre as teorias críticas e as práticas educativas.

Moreira (In: COSTA, 2005, p. 18) mostra que na primeira metade da década de 1990 as produções tinham mais densidade teórica. Assim, cada vez mais, os estudos de currículo refletem a multirreferencialidade do campo. As publicações de livros aumentaram consideravelmente em comparação à década anterior, “indicando o campo do Currículo como complexo e capaz de exigir uma rede múltipla de referenciais para sua interpretação.” (LOPES e MACEDO, In: LOPES e MACEDO, 2005, p. 15-16). Moreira (In: COSTA, 2005, p. 18) apresenta essas produções. Algumas delas corresponderam a adaptações de dissertações e teses (Garcia, 1995; Jorge, 1993; Moreira, 1990; Saviani, 1994; e Silva, 1990), outras constituíram coletâneas de artigos de autores nacionais e estrangeiros (Gentili e Silva, 1994; Moreira, 1994, 1997; Moreira e Silva, 1994 e 1995; e Veiga-Neto, 1995). Havia ainda publicações como as de Silva e Azevedo, 1995; Silva, Azevedo e Santos, 1996, que incluíam trabalhos apresentados em seminários que abordavam as discussões curriculares.

Essas produções apresentaram, em sua maioria, a influência do pensamento pós-estruturalista,<sup>29</sup> contestaram o determinismo e tentaram superar a ideia estruturalista. O pós-estruturalismo é uma categoria que se define como a continuidade e, ao mesmo tempo, a transformação do estruturalismo.<sup>30</sup> Essa corrente preocupa-se com a teorização sobre a linguagem e seus processos de significação e acaba por ampliar a ideia do estruturalismo, vide a noção de “discurso” de Foucault e a de “texto” de Derrida. Assim como no estruturalismo, o processo de significação é central, mas o significado ganha mais fluidez, indeterminação e incerteza.

A tendência pós-estruturalista foi importante para delinear as ideias das teorias curriculares pós-críticas. Influenciadas pelos pensamentos de Nietzsche, Derrida, Deleuze, Lacan e, particularmente, pelo estruturalismo linguístico de Saussure, essa tendência apoia-se na crítica à verdade e na ênfase à pluralidade de interpretações, opondo-se às tendências universalizantes e à busca por origem e essências. O pós-estruturalismo rejeitou a dialética marxista e hegeliana.

Para os pensadores pós-estruturalistas o significado é uma construção ativa, que depende da pragmática do contexto. Para Silva (2006), os autores pós-estruturalistas apresentam uma forma peculiar de avaliação e análise de instituições específicas como família, Estado, escola, prisão, etc. e de teorias sobre os diferentes meios (leitura, escrita, ensino, televisão, artes visuais, artes plásticas, cinema, comunicação eletrônica, etc.).

Os pós-estruturalistas não fazem análises globais e generalizantes, trabalham com análises localizadas, experiências cotidianas e vivências nas práticas educativas. “Nesse sentido, o caráter local, parcial e múltiplo do encontro pedagógico afina-se melhor com as análises pós-estruturalistas” (GORE, 1993, apud MOREIRA, In: COSTA, 2005, p. 28).

As teorizações generalizantes e as grandes narrativas que predominavam até então nos estudos da educação perderam o seu potencial explicativo e abriram espaço para pequenas narrativas e histórias de vida, ou seja, para a flexibilidade do pensamento pós-moderno (MOREIRA, In: COSTA, 2005, p. 28).

---

<sup>29</sup> O pós-estruturalismo tem origem na França, mas, segundo Silva (2009, p. 117), “[...] como categoria descritiva, foi provavelmente inventado na universidade estadunidense”.

<sup>30</sup> E foi um movimento teórico com base no estruturalismo linguístico de Ferdinand de Saussure, hegemônico no campo intelectual nos anos 1950 e 1960. Numa concepção mais geral, o estruturalismo define-se por trabalhar com a noção de estrutura.

Ao rejeitar as “grandes narrativas”, ao questionar um conhecimento universal e a distinção entre “alta cultura” e a cultura cotidiana abrem espaço a currículos mais vinculados às diferenças culturais. Os estudos de currículo dentro desta perspectiva têm como objetivo o processo de construção e desenvolvimento das identidades mediante práticas sociais, privilegiando a análise de discurso (SILVA, 2006, p. 8).

No cenário brasileiro, a perspectiva pós-estruturalista ganhou destaque no campo dos estudos de currículo. Esse destaque atribui-se às inúmeras produções nessa área originárias do grupo de currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cuja liderança é de Tomaz Tadeu da Silva. Desde o início da década de 1990 o grupo vem produzindo significantes estudos nessa linha e conquistando espaço nos congressos e seminários nacionais. As bases teóricas para as pesquisas do grupo são Michel Foucault e os Estudos Culturais de Stuart Hall, além dos estudos feministas e das contribuições teóricas de Derrida, Deleuze e Guattari.

As novas tendências oriundas do pensamento pós-moderno e dos questionamentos às teorias críticas impulsionaram novas correntes de pensamento e também a proposição de que o currículo deveria considerar aspectos mais representativos das diversas culturas. Temas até então não abordados pelas perspectivas anteriores – centradas nas grandes estruturas e nas dinâmicas de classe, como: gênero, raça, etnia, identidade sexual e as formas de sexualidade, a relação de dominação pós-colonialista – são colocados em pauta nos estudos das questões curriculares. A cultura passa a ser vista não apenas como território antropológico, mas como instrumento de luta política. Dessa ideia o multiculturalismo surge como um importante movimento para a legitimação das diversas manifestações culturais inseridas na dinâmica do currículo.

Outras correntes permearam as teorias pós-críticas: o multiculturalismo, a relação de gênero, a pedagogia feminista, o currículo como narrativa étnica e racial, a teoria *queer*, o pós-modernismo, a teoria do pós-colonialismo, os Estudos Culturais e a pedagogia como cultura/a cultura como pedagogia. No entanto, predominou o pensamento pós-estruturalista.

As diferentes teorias apresentadas aqui nos dão a ideia das múltiplas possibilidades de compreensão do currículo, objeto peculiar e importante para a

pesquisa em educação. Além disso, as reflexões teóricas aqui presentes nos apontam diversos caminhos para análises do currículo das Unidades I.

A partir desse levantamento, consideramos essencial traçar um esboço da nossa compreensão de currículo e das bases de nosso pensamento para as análises e o desenvolvimento da pesquisa.

### **3.2 Como entendemos o currículo?**

Sabemos que o currículo se manifesta de diversas maneiras e em vários espaços e que, por ser um elemento rico, possibilita as mais diferentes leituras e nos dá brechas para variadas análises. Sendo assim, é importante ressaltar que nesta pesquisa optamos por trabalhar com a manifestação do currículo nos programas de ensino. Não negamos, no entanto, que o termo currículo pode ter múltiplos sentidos e que, portanto, outras leituras seriam possíveis. Desse modo, como forma de delimitar nossa pesquisa, nos deteremos à manifestação do currículo nos Planos Gerais de Ensino de 1986 e 1996-97.

Desde o início do século passado ou mesmo desde um século antes, os estudos curriculares têm definido currículo como formas muito diversas e árias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas. Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado de currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo (LOPES e MACEDO, 2011, p. 19).

Corazza (2001) situa o currículo como uma linguagem que, como todo artefato de comunicação, se utiliza e se faz por meio de significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, discursos ou qualquer outro meio sistemático capaz de comunicar ideias ou sentimentos através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais etc. Consideramos currículo como uma linguagem e também como uma prática social. Assim, sua natureza discursiva é colocada em questão. Por ser construída histórica e socialmente, a linguagem do currículo é arbitrária e ficcional,

isso porque pressupõe interpretação, visão e abordagem imaginárias e/ou criadoras da realidade, e que varia de acordo com o lugar em que se encontram seus agentes.

Seu discurso fornece apenas uma das tantas maneiras de formular o mundo, de interpretar o mundo, de atribuir-lhes sentidos. Que sua sintaxe e semântica têm função constitutiva daquilo que enuncia como sendo “escola”, “aluno/a”, “professor/a”, “pedagogia” e inclusive “currículo”. Que as palavras que um currículo utiliza para nomear as “coisas”, “fatos”, “realidade”, “sujeitos” são produtos do seu sistema de significação, ou de significações, que disputa com outros sistemas (CORAZZA, 2001, p. 10).

É no decorrer de sua formação que o currículo se molda conforme os atores desse processo, os sistemas hierárquicos, as demandas locais e institucionais, as pressões sociais e a ideia que se constitui como ideal de escola. Por isso, pensar no currículo nos leva para além de um lugar institucionalizado. Afinal, esse instrumento carrega em si a linguagem e a ideologia de um determinado tempo e espaço.

O currículo é uma práxis, portanto, não pode ser encarado como cópia da realidade, mas como um objeto dinâmico, como expressão, como espaço de produção cultural e de socialização. O currículo é a representação social com marcas de intencionalidade, situado historicamente. E o que são essas marcas de intencionalidade? São os conhecimentos que devem ser ensinados, as experiências que serão retratadas, os valores morais e éticos que a escola deve enunciar, os professores que a escola contrata, a organização do tempo e do espaço, a relação com os pais e professores etc. Essa ideia nos remete a outra questão crucial: o currículo está a serviço de quem?

É sob alguns de seus significantes que o currículo – assim como a linguagem –, na sua natureza construcionista, edifica visões de mundo a partir das interpretações que julga verdadeiras. Por esse motivo, agrega valores ao que enuncia como aprendizagem, escola, professor, nota, avaliação “que se corporifica[m] em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito” (CORAZZA, 2001, p. 10).

Algumas das funções que o currículo exerce são expressas e concretizadas por meio de seus conteúdos, das práticas pedagógicas, das ações que giram em torno de si. O Projeto Político-Pedagógico ou, em nosso caso, o Plano Geral de Ensino, é o suporte.

Desse modo, quando falamos sobre o currículo das Unidades I, não nos referimos somente aos documentos oficiais que organizam o sistema de ensino do Colégio Pedro II ou à listagem de conteúdos que sistematiza as práticas pedagógicas e avaliações. Além desse currículo instituído, que se materializa no PGE da escola, existem complexas relações que permeiam esse cotidiano. Por trás desse documento institucionalizado, que vai muito além da seleção e da validade de conteúdos, existem relações que dizem respeito às questões de poder, tanto no interior da escola, exemplificadas na relação professor/aluno e gestor/professor, quanto fora dela, como, por exemplo, na luta de classes, na predominância de um saber em detrimento de tantos outros, na relação de gênero, na questão racial, étnica, cultural. O currículo é, portanto, um elemento com múltiplas faces: pedagógica, política, cultural e social.

É sob esse prisma que entendemos o currículo como elemento integrante de tudo que diz respeito à escola, que transcende as atividades planejadas dos documentos escritos, que se estende desde a escolha dos livros e materiais didáticos à organização das carteiras. Algo que exerce grande influência sobre os sujeitos e as dinâmicas que se estabelecem na escola, mas que extrapola esse espaço à medida que constrói visões de mundo e convenções sociais que sugerem atitudes e comportamentos diante do meio em que vivem. E, por se constituir enquanto linguagem, o currículo molda e torna aceitáveis diferentes formas de representações, de conteúdos e significados.

Feitas essas reflexões, cabe a nós informar que nesta análise o currículo do Colégio Pedro II será observado a partir de dois pontos de vista: o do documento que sistematiza e programa as práticas pedagógicas do colégio e o do instrumento que permeia toda relação que se forja de forma invisível por trás dos estabelecimentos do currículo oficial nos espaços educativos do colégio. Nesse sentido, a pesquisa se propõe a analisar os documentos e compreender as histórias que se tramam sutilmente no meio do processo de implementação de diretrizes e propostas pedagógicas da escola.

Ao apresentarmos esta proposta de análise, temos em vista que a implementação do currículo das Unidades I não se detém ao caráter instrucional do Colégio Pedro II, ou mesmo a algo que tange a aprendizagem do conteúdo real. Sabemos que, como qualquer currículo, o do Pedro II abarca questões subjetivas, supõe verdades, requer um determinado tipo de estudante, impõe modelos,

determina padrões de atitudes e perspectivas de futuro. E essas características têm ainda mais destaque no colégio, que carrega o peso da tradição, que conserva hino, uniforme e emblema, a fim de eternizar a história construída no Império – particularidades que criam um importante sistema simbólico que interfere ainda mais na formação do sujeito. Esta análise nos leva ao conceito de *habitus* de Bourdieu.

O *habitus* é “entendido como sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” (NOGUEIRA, 2004, p. 27). De maneira inconsciente, o *habitus* se expressa através de diversas formas: no estilo de vida, nos gostos, nas maneiras de fazer as coisas – está na ação humana. Assim, a função do *habitus* é de articular a estrutura das posições objetivas com a subjetividade dos indivíduos.

Na verdade, o sistema abrange múltiplas relações, dentre as quais a relação com a prática social. O *habitus* apresenta-se como produto da história que orienta as práticas individuais e coletivas e, através dele, o passado do agente é atualizado no presente. E, pelo fato de posicionar-se numa busca permanente de superação das antinomias – que, nesse caso, se manifestam no conflito entre os fatos passados e o problema do futuro –, que o *habitus* torna possível a construção de novas modalidades de conduta, de novas ações dos sujeitos sociais. Daí a tensão no currículo, território de disputa. As ideias produzidas e reproduzidas pela escola, a ideologia, a essência das relações estabelecidas entre os alunos, tudo influencia o *habitus* dos sujeitos.

A tradição consolidada, o peso desse sistema simbólico e as influências na construção do *habitus* dos alunos podem ser vistas sob dois aspectos. Um deles, o reconhecido sentimento de amor e orgulho dos alunos que por ali passaram e daqueles que ainda estudam no Pedro II. Não por acaso existe uma associação de ex-alunos do colégio, ativa e influente em questões como a manutenção do uniforme, por exemplo. Por outro lado, há aquele estudante que, em função de muitas dificuldades pedagógicas, familiares e sociais, repetiu duas vezes cada série. Com idade mais avançada do que os demais e temendo sentir-se inferiorizado, esse aluno esconde o emblema para que os colegas de séries anteriores não saibam que ano cursa. Para esse aluno a representação simbólica do emblema na camisa soa como fracasso. E é nesse sistema simbólico que o currículo oculto se manifesta. Portanto, entendê-lo também como um conjunto de ações, práticas,

comportamentos, atitudes, sutilezas, falas e discursos é essencial para a análise do objeto e para o desenvolvimento da pesquisa.

Seria ingênuo refletir sobre o currículo somente como organização institucional pedagógica, pois esse caráter ignora a dominação simbólica (Bourdieu) e a disputa pelo conhecimento que se forja na relação dominação/subordinação através das armas da consciência e da vontade e na construção dos sentidos dos objetos de uma cultura. Tal relação de poder se estabelece por meio dos sistemas simbólicos (mito, língua, arte, ciência, religião) que funcionam como instrumentos de construção do conhecimento social e de idealização de mundo, possibilitando, assim, criar mecanismos de comunicação e integração social. Nesse sentido, o sistema simbólico torna possível a construção do *consensus* a cerca do sentido do mundo, o que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social.

Por isso, a atenção deste estudo também se volta para os artefatos pré-definidos do currículo que, mesmo que de forma sutil, funcionam como instrumento de homogeneização dos sujeitos da aprendizagem. Esse modelo pronto apresenta um caminho único e ignora os diferentes pontos de partida para se chegar num mesmo fim. Além disso, não leva em consideração que a escola é, na verdade, espaço de inúmeras possibilidades e experiências de vida, de trajetórias que nem sempre obedecem a um padrão.

Sobretudo neste momento histórico, em que o currículo é o centro das atenções e discussões em espaços de poder, nas universidades e no campo de estudo da educação, Arroyo (2011) chama atenção para o lugar central ocupado pelo currículo:

Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, EJA, educação do campo, indígena, étnico-racial, formação de professores e etc. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política de poder (ARROYO, 2011, p. 13).

A essa ideia somamos as inúmeras interferências das políticas públicas em currículo que, de várias maneiras, tentam quantificar e vigiar, por meio de exames

nacionais, aquilo que as escolas estão ensinando. Caminhamos para a implementação de um currículo único, com parâmetros únicos de avaliação.

Por meio dessa premissa chamamos atenção para a importância do estudo do currículo na educação brasileira. Se há tanto interesse em acompanhar, avaliar e controlar os currículos das escolas públicas, é porque o currículo se transformou em território normatizado e mensurável. No que tange a essa particularidade há uma disputa acirrada por conhecimento, tecnologia, ciência e cultura. Essa contenda pela produção e apropriação do conhecimento pode estar sujeita à relação dominação/subordinação.

Tomando como ponto de partida essa reflexão devemos ter em mente, em meio ao processo de pesquisa (escuta, análise, indagações e conhecimento de um currículo), que um mesmo currículo pode se apresentar ora como sujeito e ora como objeto da ação. Sujeito quando sistematiza, justifica ações, ampara decisões, determina verdades, explica, repete-se através dos anos, reproduz desigualdades e fala em uma única língua. Objeto quando se apresenta como gerenciador: opina, deseja, dialoga, escuta, produz, troca, flexibiliza, pensa. Nessa perspectiva, é possível ampliar a visão com relação ao currículo, investigar as propostas pedagógicas e analisá-lo a partir de diferentes dimensões e formular diferentes questões: que tipo de formação desejamos? Queremos formar sujeitos capazes de ver os fatos de diferentes pontos de vistas? Que tenham condições de refletir criticamente a realidade? Que sejam conscientes das responsabilidades coletivas e tenham sentimento cooperativo, em detrimento das atividades competitivas, segregadoras e preconceituosas?

### **3.3 Análise das propostas educacionais das Unidades I**

O processo de construção do currículo de uma instituição envolve, frequentemente, tensão entre as partes envolvidas nesse processo, ou seja, demandas locais, pressões sociais e a hierarquia da instituição. Por essa razão, e também porque acreditamos que o currículo não é apenas um programa que determina o que uma escola deve ensinar, consideramos pertinente compreender, nessas análises, o contexto no qual os Planos de Ensino das Unidades I foram criados. Segundo Goodson, “qualquer informação sobre currículo deve estar localizada no período histórico em questão” (GOODSON, 2008, p. 14).

Devemos ressaltar que os exames e conclusões que aqui serão feitos não podem ser considerados como os únicos resultados possíveis da trajetória das práticas pedagógicas e, tampouco, como verdade absoluta sobre as concepções de currículo presentes nos Planos de Ensino das Unidades I. Outras leituras seriam possíveis de serem feitas. Entendemos que essas fontes resultam de construções históricas, frutos de embates e conflitos que envolveram seus contextos de criação e que, portanto, são nosso material empírico.

Sobre as entrevistas, devemos considerá-las um instrumento de coleta de dados que, apesar de muito fértil como insumo, não será o material central das análises. As entrevistas serão usadas como elemento para enriquecer as análises documentais e, principalmente, para ajudar a caracterizar o contexto de criação e elaboração dos PGEs de 1986 e de 1996-97.

Na busca de pistas para compreender quais teorias de currículo e concepções estiveram presentes nas propostas pedagógicas das Unidades I, usaremos, como pressuposto teórico, o livro *Teorias de Currículo* e as categorias de análise de Silva, apresentadas na obra *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo*, em que o autor divide as teorias de currículos em três blocos (2009).<sup>31</sup>

### **3.3.1 O contexto de criação do Plano Geral de Ensino de 1986**

Esta seção tem como objetivo apresentar as circunstâncias que acompanharam a criação e implementação do PGE de 1986. Para tanto, procuramos contextualizar, no primeiro momento, o documento que será analisado em seguida.

O primeiro Plano Geral de Ensino das Unidades I foi criado num contexto em que se discutia o processo de redemocratização no Brasil, período de abertura política, quando circulavam discussões sobre novas teorias educativas e se intensificavam pesquisas nas áreas da educação, em especial no campo do currículo. Entretanto, predominavam no Colégio Pedro II as discussões sobre a expansão do Ensino Fundamental, a construção de um Plano Geral de Ensino e a novidade da chegada dos novos professores para compor o quadro de um recém-

---

<sup>31</sup> Ver quadro 1.

criado segmento de ensino. E da confluência entre o que estava instituído pelo colégio, em seus padrões tradicionais, e as experiências da nova equipe, nasceu a proposta para as Unidades I.

Na verdade o colégio não era de esquerda. Mas eles [Direção-Geral] não tinham proposta, eles não tinham um quadro. Nós inventamos, nós achávamos que éramos revolucionárias, mas não éramos por que olha aí o resultado. Não havia quadros, era preciso aturar – talvez a melhor palavra seja essa – o grupo de mulheres que eram todas de esquerda<sup>32</sup>.

Um conflito, ainda que sutil, estava instaurado: havia um grupo de docentes influenciados pela liberdade que finalmente chegara após o fim da ditadura civil-militar. Alguns se orientavam por ideias marxistas, porém conviviam com o fato de lecionar numa escola tradicional, centenária e centrada na tradição humanista.

Considerando também o contexto já apresentado no corpo da pesquisa, esse relato nos aponta para um momento social e histórico sem precedentes no Brasil, resultante de um movimento de resistência à situação vigente, não só nos sistemas de ensino, mas em todos os setores do país.

A professora parece indicar também um estranhamento com o próprio currículo instituído no Pedro II – que vem se desenvolvendo e se constituindo como elemento central da filosofia do colégio. Podemos também destacar o embate de pensamentos, contido na expressão “aturar”, usada pela entrevistada, que nos remete à ideia de resistência, que encontra paralelo na fala de Ana de Oliveira:

Havia na escola uma rejeição a isso [criação do *Pedrinho*], ou seja, os professores do Pedrão – alguns, não eram todos – viam essa iniciativa dele [Secretário de Ensino, Choeri] negativamente, havia um movimento contrário a isso.<sup>33</sup>

Mesmo com opiniões contrárias ao movimento de expansão do Pedro II, Wilson Choeri, então Secretário de Ensino do colégio, decidiu ampliar a escola e concretizar o projeto de implantação das Unidades I.

Quando decidiu iniciar as atividades do novo segmento, a Secretaria de Ensino delegou à diretora Dalva da Mota Chaves a organização das Unidades I.

---

<sup>32</sup> Entrevista com Inês Barbosa de Oliveira.

<sup>33</sup> Entrevista concedida pela Professora Ana de Oliveira.

Naquele momento, a diretora contou com a colaboração de professores concursados para trabalhar no projeto.

O primeiro segmento do Ensino Fundamental começou suas atividades em 1984, mas a publicação do primeiro Plano Geral de Ensino só aconteceu dois anos mais tarde, em 1986. Portanto, as propostas pedagógicas registradas naquele PGE são fruto das experiências que o segmento vivenciou em seus dois primeiros anos de existência, não se configurando como um conjunto de práticas e proposições determinadas *a priori*.

Assim sendo, os primeiros anos de trabalho na nova unidade foram desenvolvidos sem a formalização de um documento que propusesse uma diretriz preestabelecida. O planejamento era desenvolvido nas reuniões de professores e na troca de experiências dos profissionais envolvidos no projeto. A equipe de professores e coordenadores discutia à exaustão nas reuniões as ideias e práticas a serem vivenciadas por professores e alunos.

A proposta foi sendo construída. Eu me lembro da gente organizando o conteúdo, da gente tentando montar o primeiro PGE, todo mundo. Nesse momento não existia o departamento. Todo mundo trabalhava muito junto. Me lembro [*sic*] que não chegava nada pronto para gente [...] da gente trabalhar [*sic*] na construção do PGE.<sup>34</sup>

Em 1986, quando o segmento completou dois anos de funcionamento, foi criado o PGE, que versava sobre os conteúdos e propostas das Unidades I. Esses dois anos de funcionamento serviram para enriquecer os escritos do PGE e documentar as experiências dos professores. Como nas palavras de Claudia Benvenuto:

[...] não poderia deixar de registrar a grande satisfação que sinto ao ver este trabalho realizado. Após dois anos de convivência, quando no princípio, mal nos conhecíamos, foi graças a nossa prática e muita discussão que conseguimos chegar a um denominador comum sobre Educação (PGE, 1986, p. 5).

Os cursos de Pedagogia sofriam, nessa época, uma forte influência dos estudos de Piaget. Podemos supor que, por esse motivo, a diretriz metodológica escolhida para nortear o desenvolvimento desse segmento de ensino foi a

---

<sup>34</sup> Entrevista concedida pela Professora Glaucia Soares Bastos, que foi admitida pelo concurso de 1984, mas não esteve na equipe de elaboração do Projeto da Escola. Ainda hoje ela é professora do Colégio Pedro II.

epistemologia genética. Em paralelo, como descrito no primeiro capítulo, a Lei nº 5.692/71 refletia os princípios da Psicologia Genética de Piaget – o que nos leva a crer que tais fatos influenciaram a busca por essa linha pedagógico-metodológica.

O conceito formulado por Piaget estava focado na gênese e no desenvolvimento da capacidade cognitiva. Os pressupostos da teoria se voltavam para a construção do conhecimento do sujeito. De seus estudos surgiram teorias de ensino reconhecidas como tendências do construtivismo.

O primeiro documento oficial das Unidades I foi elaborado por meio de um planejamento participativo. A proposta de organizar um plano de ensino sob esse prisma atribui à escola um caráter democrático porque descentraliza o poder e diminui a autonomia do gestor na tomada de decisões. Além disso, confere independência à instituição – preceito fundamental para a construção de sua identidade – porque garante que seu espaço seja destinado à tomada de decisões locais voltadas para o coletivo, para a comunidade. E o que se espera de uma escola essencialmente autônoma é que se posicione de acordo com suas convicções para garantir seu pleno funcionamento e assumir um caráter pedagógico proposto pela e para a comunidade. Assim, a dinâmica pedagógica se forma dentro do binômio escola possível/escola ideal.

Mas em São Cristóvão, nos primeiros anos, eu tenho lembranças muito boas de trabalhos juntos, com as pessoas da série, tinha ótimas parceiras que a gente trabalhava junto, encontro com as pessoas, a gente trocava muita coisa, tinha uma relação de colaboração, tinha as assessorias de gente de fora da escola e que eram momentos de muita troca<sup>35</sup>.

O relato da entrevistada nos sinaliza a mobilização da equipe pedagógica para construção de sua proposta. Também nos aponta o desejo de que a instituição pudesse se nortear por algum princípio. Naquele momento não havia ainda uma discussão sobre o Projeto Político-Pedagógico – que dominou a cena da educação e debates sobre políticas públicas na década de 1990, sobretudo a partir da promulgação da Lei nº 9.394/96, que previa a necessidade e a importância da formalização do documento.

Apesar de não ter recebido o nome de Projeto Político-Pedagógico, o PGE parecia compartilhar as mesmas perspectivas. Até porque, para Veiga (2001, p. 13),

---

<sup>35</sup> Entrevista com professora Gláucia.

a concepção de um projeto pedagógico deve apresentar as características relacionadas abaixo – e que estavam presentes no PGE:

- a) Ser processo participativo de decisões;
- b) Preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) Explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) Conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- e) Explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

No entanto, naquele período, o currículo ainda era visto como um rol de atividades e conteúdos.

O projeto de *Pedrinho* nada mais era que uma listagem de conteúdos. Vamos trabalhar isso de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries. Eu acho que isso não é projeto de uma escola. Isso se resolve mais politicamente do que tecnicamente. Quando o primeiro concurso do *Pedrinho* foi feito, não existia nada. Era um prédio, que é o de São Cristóvão, e a listagem de conteúdos que a Dalva mandou para Brasília. E a gente tinha que transformar aquilo num currículo<sup>36</sup>

Se tomarmos como base o preceito de Silva (2009, p. 15) de que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”, podemos pensar que essa tentativa de formalizar os conteúdos do primeiro segmento estaria influenciada por uma ou outra concepção que se tinha de escola, conhecimento e currículo.

Ainda nesse curso de pensamento cabe uma questão, central na discussão sobre currículo: quais conhecimentos são mais importantes e que, por isso, devem ser privilegiados? Essa reflexão é fundamental para compreender e analisar as concepções do currículo de uma instituição. Afinal, é a partir desse artefato e dos saberes que privilegia que se instaura um processo de inculcação de valores e

---

<sup>36</sup> Entrevista com Inês Barbosa de Oliveira.

condutas desejáveis a um determinado objetivo. Utilizamos o termo “artefato”, porque o currículo é muito mais do que um simples suporte de registro das atividades escolares; artefato é, por definição, um mecanismo construído para um determinado fim. E é através do processo de inculcação que a escola acaba por legitimar e representar algumas formas e saberes, comportamentos e cultura, deixando que seu currículo exerça uma forte relação de poder, nem sempre visível.

Nessa trama, que envolve disputas de poder, outra relação se apresenta: o currículo como influência na formação da subjetividade e identidade daqueles que estão sendo formados. Explicando melhor, quando uma instituição determina padrões de disciplina, comportamento e atitudes, valida saberes e posturas desejáveis de uma determinada cultura. Ao mesmo tempo produz e reproduz valores, sentidos, signos e símbolos que interferem decididamente no ser ou sujeito que está sendo formado.

### **3.3.2 Análise do Plano Geral de Ensino de 1986**

A importância na compreensão das teorias do currículo como forma de refletir os próprios currículos no sistema educativo situa-se no fato de que todo currículo, assim como seus elementos, constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e os seres do mundo (Costa, 2003, p. 41). Assim, subentende-se que um currículo pode ser concebido a partir de uma pluralidade de pressupostos de cunho filosófico, epistemológico, sociológico, ideológico, etc. que fundamentam as concepções dos grupos que se alternam no poder. Silva (2004) aponta para o fato de que «A definição de currículo não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é» (2004, p. 14). Desta forma, refletir sobre currículos pressupõe um olhar sobre as teorias do currículo e suas diferentes vertentes na história da humanidade (ROSA e BATISTELLA, 2007, p. 1).

Com a hipótese de que as diferentes movimentações no campo do currículo e o desenvolvimento das suas teorias influenciaram de alguma forma as concepções de currículo presentes nos planos de educação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II, escolhemos as teorias de currículo como aporte teórico e elemento de pesquisa nas análises. “Talvez o mais importante e mais

interessante [...] seja saber quais questões uma ‘teoria’ do currículo ou discurso curricular busca responder” (SILVA, 2009, p. 14).

Silva (2009) explica que uma teoria se define pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade, propondo-se a chamar nossa atenção para as leituras que faz sobre sua visão de mundo, para os conceitos que eleger para caracterizar suas representações. O autor afirma que “uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias do currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam” (2009, p. 17).

Temos claro, no entanto, que nenhuma teoria é neutra. Algumas vezes, ainda que supere uma proposição já existente, uma teoria pode trazer em seu seio resquícios daquela que a antecedeu. As teorias estão relacionadas porque, quando uma deseja contrapor outra, supõe que dentro dela há uma parte daquilo que deseja superar. Por isso, entendemos que, apesar de possuírem marcas que as distinguem umas das outras, há momentos em que as teorias se encontram.

Silva (2009) apresenta um quadro<sup>37</sup> que resume as grandes categorias presentes nas teorias de currículo. Para dar conta da análise, fizemos uma reorganização do quadro,<sup>38</sup> considerando, em cada uma das três teorias, conceitos que acreditamos ser mais latentes nas propostas pedagógicas dos Programas de Ensino analisados. A seleção dessas categorias foi feita com a intenção de contribuir para a análise dos documentos e as das concepções de currículo mais evidentes em cada um dos documentos. Reorganizamos, portanto, o quadro de análises da seguinte maneira:

<b>Teorias Tradicionais</b>	<b>Teorias Críticas</b>	<b>Teorias Pós-Críticas</b>
Metodologia / Objetivos Planejamento / Organização Eficiência	Conscientização Emancipação Libertação	Identidade Saber-poder Cultura

(Quadro 2)

Os conceitos escolhidos para ilustrar a predominância das teorias tradicionais – metodologia (objetivos), planejamento (organização) e eficiência – expressam, no

<sup>37</sup> Ver quadro 1.

<sup>38</sup> Ver quadro 2.

contexto em que foram apresentados, uma ideia de currículo como área meramente técnica e como elemento norteador do sucesso escolar. Esses conceitos estão intimamente relacionados com a aquisição e transmissão de conteúdos.

Decidimos, na reorganização do quadro, agrupar categorias. Nas *teorias tradicionais*, juntamos os conceitos *metodologia* e *objetivos*; além de *planejamento* e *organização*. Tal agrupamento tem o propósito de sintetizar as análises, tendo em vista que os *objetivos* para o ensino requerem uma *metodologia* que alcance o resultado planejado. Da mesma maneira, nos parece claro que no contexto em que estão descritos *organização* e *planejamento* são sinônimos. Nesse sentido, o agrupamento supõe um olhar ampliado, mas não simplista, para a interseção entre os conceitos. Sugere ainda um ponto de confluência entre *objetivos* e *metodologias*, e *planejamento* e *organização*, que tem a intenção expressar a eficiência – o que denota a predominância das teorias tradicionais.

O PGE do Pedro II apresenta inicialmente a estrutura da escola e faz uma breve resenha da trajetória da instituição. Logo em seguida, expõe a fala do Professor Tito Urbano, que defende a educação pública e seu caráter democrático, cuja expressão máxima é a possibilidade de ingresso “até dos menos dotados”, crianças que, segundo ele, “deveriam ser incentivadas, sem preconceitos, a se tornarem tão boas e tão fortes quanto as outras, e todas terão a mesma oportunidade para se igualarem” (PGE, 1986, p. 3).

O PGE de 1986 se apresenta como um caderno de objetivos com conteúdos e estratégias, organizados por área do conhecimento para os professores usarem como orientação. As entrevistas nos indicam que a escola tinha uma proposta construtivista:

Eu acho que era construtivista. O trabalho que eu me lembro de fazer, de português, matemática, estudos sociais, ciências era construtivista<sup>39</sup>.

Eu acho que tinham algumas coisas que eram traços que a escola já mandava, por exemplo, uma preocupação mais com conteúdos, com conhecimentos. A minha experiência e a experiência da Inês [Barbosa de Oliveira], talvez, elas tivessem, preponderantemente, um marco daquele material que havia sido produzido no final dos anos 70 pelo Laboratório de currículos [...] numa linha que eu diria que era mais sócio-construtivista<sup>40</sup>.

<sup>39</sup> Entrevista com professora Gláucia.

<sup>40</sup> Entrevista com professora Ana de Oliveira.

Apesar disso, não havia naquele momento uma preocupação com o registro da concepção de ensino no documento. Em nossa interpretação, a diretriz pedagógica preocupou-se mais com o “como” ou “o que” fazer e menos com o “por que” fazer. Podemos supor que tal organização esteja atrelada à ideia de currículo predominante naquela época: um documento que apresentava os conteúdos que deveriam ser apropriados pelos alunos. Parece-nos que a preocupação era reunir esforços para o “como fazer” de modo que a execução fosse perfeita.

Recorrendo aos pressupostos de Silva (2009) e de Lopes e Macedo (2011), que apresentam as teorias tradicionais do currículo – vinculadas ao planejamento e à burocracia educacional, centrada no método, na organização escolar e em procedimentos que devem ser seguidos pelas instituições –, percebemos que a ênfase na descrição dos objetivos propostos e nos conteúdos necessários à formação dos alunos em cada série parece tender para uma visão decorrente da ideia mais racional do conhecimento.

Consideramos que a ideia de planejamento como ferramenta de controle das atividades pedagógicas pode ser expressa por meio dos conceitos de organização e planejamento. Por isso, buscaremos integrar esses conceitos em torno do mesmo tema. Essa tendência se postula nas ideias de Bobbitt, apresentadas anteriormente, que mostram em sua essência a funcionalidade da aprendizagem e do ensino. Tais ideias foram desenvolvidas por Ralph Tyler, que se aprofundou no estudo do currículo. O modelo de Tyler (apresentado no item 3.1.2) parece ser contemplado nos itens destacados abaixo, retirados do Plano Geral de Ensino do Pedro II (COLÉGIO PEDRO II, 1986, p. 9):

CONSIDERANDO, finalmente, que é mister propiciar meios a fim de que fique ressaltada a **uniformidade de critérios metodológicos** e de avaliação da aprendizagem, mesmo em razão desse incremento necessário de matrícula [...].

Art. 1º - Fica criada, junto à Direção-Geral do colégio, a Unidade Humaitá II, destinada a alunos das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau, e cuja, **estrutura organizacional** básica será idêntica à Unidade São Cristóvão II.

Art. 2º - Fica instituída, nos termos desta Portaria, uma secretaria de Ensino específica para promover o planejamento, a coordenação e o **controle dos procedimentos pedagógicos e didáticos** a serem adotados nas Unidades Escolares destinadas ao segmento iniciais do 1º grau. [...]

Art. 4º - Até ulterior deliberação, visando à **preservação e à consolidação dos princípios que deverão nortear a ação Educacional** das duas Unidades Escolares (São Cristóvão II e Humaitá II), a Secretaria de Ensino Específica para o segmento inicial de 1º Grau será dirigida pela atual Direção da Unidade São Cristóvão II (grifo nosso)<sup>41</sup>.

Consideramos que os trechos destacados acima guardam semelhanças com a racionalidade preconizada por Ralph Tyler, pois apresentam um procedimento linear e administrativo, organizado em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino, seleção e criação de experiências que garantem maior eficiência ao processo de ensino e avaliação do currículo. A predominância da ideia de eficiência, planejamento, metodologia, objetivo e avaliação também se faz evidente nas seguintes passagens do documento (COLÉGIO PEDRO II, 1986, p. 23-24):

**Objetivos Gerais** no primeiro segmento do 1º grau

O processo educativo a ser desenvolvido no primeiro segmento do 1º grau do Colégio Pedro II terá por **objetivo fundamental**:

- desenvolver no aluno a capacidade de interagir com a realidade que vive, identificando seus aspectos positivos e negativos, tornando-se capaz de criticá-la e transformá-la de forma coerente e organizada.

**Para atingir tal objetivo**, faz-se necessário desenvolver atividades e experiências em que o aluno tenha possibilidades de:

1. identificar e criticar normas regras e normas que regem o grupo social da sua turma e sua escola;
2. criar normas e regras para diferentes grupos dos quais participa na escola;
3. trabalhar de maneira independente, tornando-se sujeito autônomo na resolução de diferentes problemas;
4. trabalhar de forma cooperativa, criando, assim, o sentimento de solidariedade;
5. desenvolver-se intelectualmente, pelo conhecimento, de conteúdos importantes, que se tornarão instrumentos fundamentais para a compreensão da realidade que os cerca;
6. desenvolver intelectual artística e efetivamente seu potencial criativo, favorecendo a descoberta de novas formas de atuação perante a realidade;
7. estabelecer relações sócio-afetivas com os membros da comunidade escolar, reconhecendo-se como parte dela, criando-se, assim, um ambiente favorável ao desenvolvimento dos demais objetivos.

---

<sup>41</sup> Hoje as Unidades dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os *Pedrinhos*, são denominadas Unidades I.

**A metodologia que acreditamos ser a mais adequada para atingir tais metas**, deverá valorizar o sentido lúdico das atividades curriculares, colocando o aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem.

**Essa metodologia parte** de pressupostos das Ciências Humanas que propiciem o desenvolvimento das estruturas cognitivas e linguísticas e de potencial sócio-afetivo do aluno, a partir da realidade em que se encontra inserido.

Neste sentido, faz-se necessário:

1. aceitar diferentes dialetos sociais ou regionais, usados pelos alunos em sua fala cotidiana, valorizando-os e partindo desse desempenho linguístico para enriquecer sua linguagem oral e escrita;
2. **reconhecer e utilizar as vivências do aluno, respeitando as diferenças** entre elas no trabalho com diversos conteúdos [...]. (grifo nosso)

Os trechos destacados nos chamam a atenção à questão das definições de objetivos, cuja preocupação é central nos princípios defendidos por Tyler porque considera essa tarefa essencial para a eficácia do currículo. Segundo Lopes e Macedo (2011), Tyler indica que tais objetivos deveriam ser definidos considerando principalmente os alunos e as mudanças esperada por eles. E, por acreditar nas expectativas dos estudantes, os currículos deveriam estar centrados mais em comportamentos e menos em conteúdos. “Nesse sentido, todo objetivo tem, para Tyler, que definir um comportamento e conteúdo a que eles se aplicam [...]” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 46). Ainda segundo as autoras, em vez de conter generalizações do tipo “desenvolver o pensamento crítico”, os objetivos deveriam sinalizar a que conteúdo o pensamento crítico deveria ser desenvolvido, como por exemplo, “analisar as causas da miséria no Brasil” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 46).

Outros aspectos que os trechos destacados do documento nos apontam giram em torno de dois conflitos de grande relevância. O primeiro diz respeito às teorias do currículo: enquanto se definia a organização curricular na qual as metodologias e os objetivos estavam bem delimitados para garantir a eficiência do processo de ensino-aprendizagem, as proposições sobre metodologias procuravam levar em conta pressupostos como conscientização, diferença, identidade, subjetividade e cultura, cuja concepção é predominantemente pós-crítica. O segundo conflito refere-se à linha filosófica das Unidades I. Notamos, nas passagens, traços de uma concepção positivista, centrada na visão enciclopedista,

que priorizava o acúmulo de conhecimento, e pressupostos escolanovistas. Esse conflito se expressa nos trechos destacados a seguir (PGE, 1986, p. 29):

O ensino da Língua Portuguesa a ser ministrado neste primeiro segmento alicerça-se em duas premissas básicas: o desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno e as propriedades da comunicação verbal estabelecidas pela teoria linguística contemporânea.

Busca-se desenvolver no aluno um **pensamento autônomo, crítico e criativo, por meio de um ensino voltado para o qualitativo, pois, se baseado em memorização e adestramento, jamais o ensino conduzirá o educando ao pleno desenvolvimento de sua potencialidade intelectual.**

[...] **A matéria, mediante exercícios, é organizada de tal forma** que ponha em relevo as semelhanças de formas e função entre os membros de um mesmo paradigma, bem como as oposições e relações pelas quais se estrutura a língua, levando-se em consideração o seu **caráter sistemático**, que se observará na estruturação de todo o conteúdo didático a ser assimilado pelo aluno [...].

[...] Por tudo isso, faz-se necessária **a utilização de metodologias apropriadas** que tenham, em sua essência, a preocupação com o crescimento natural do domínio da língua pelo nosso principal objeto: a criança em idade escolar. (grifo nosso)

A racionalidade do modelo de Ralph Tyler, segundo Lopes e Macedo (2011, p. 25) vai além de respostas às questões centrais da teoria curricular. “Estabelece um vínculo estreito entre currículo e avaliação, propondo que a eficiência da implementação dos currículos seja inferida pela avaliação do rendimento dos alunos”. A esse respeito, chamamos atenção para a grande preocupação do PGE em demarcar as políticas avaliativas da instituição.

No PGE (1986, p. 17-19), a Diretriz de Ensino nº 3, para o primeiro segmento do Primeiro Grau (atual Ensino Fundamental), versa sobre a avaliação e recuperação do processo de ensino-aprendizagem para o ano letivo de 1986. Citaremos essas páginas do PGE, porque elas são muito relevantes para compreendermos a verificação do rendimento escolar nas Unidades I. Eis os critérios:

1.1 - a avaliação da participação e do aproveitamento nas aulas do Núcleo Comum (Língua Portuguesa, Matemática, Iniciação às Ciências e Integração Social) expressa em notas;

1.2 - a avaliação da participação e do desempenho nas aulas de atividades complementares (Literatura, Artes Plásticas, Educação Física e Música) expressa em conceitos;

1.3 - a aprovação da assiduidade.

## 2 - Da Avaliação do aproveitamento

2.1 - avaliação do aproveitamento escolar, nas turmas de 1ª série alfabetizada à 4ª série, será feita mediante:

2.1.1 - uma aferição contínua realizada pelo professor, no mínimo cinco vezes por bimestre, podendo ser feita mediante exercícios orais, como os de leitura, ou escritos, sob forma de testes.

2.1.2 - a aplicação de **pelo menos duas provas** únicas [grifo nosso] que:

a) ocorrerão semestralmente, nos meses de julho e novembro.

b) constarão de:

b.1. uma avaliação em Língua Portuguesa;

b.2. uma avaliação de Matemática;

b.3. uma avaliação de Ciências;

b.4. uma avaliação de Integração Social;

2.2 - a avaliação do aproveitamento escolar, nas turmas de 1ª série não alfabetizadas, será feita mediante:

2.2.1 - uma aferição contínua realizada pelo professor, que observará o alcance dos objetivos determinados em cada área.

2.2.2 - o registro desta observação em ficha de acompanhamento, onde constem os objetivos determinados por cada área.

## 3 - Da avaliação do Desempenho nas Atividades Complementares (Literatura, Música, Educação Física, Artes Plásticas)

3.1 - A avaliação do desempenho nas atividades complementares em todas as turmas do primeiro segmento será feita mediante:

3.1.1 - uma aferição contínua, realizada pelo professor que observará o alcance dos objetivos determinados para sua atividade.

3.1.2 - o registro desta observação em ficha de acompanhamento, onde constem os comportamentos observáveis em cada uma das atividades.

## 4 - Da apuração da Assiduidade.

4.1 - Ter-se-á como aprovado, quanto a assiduidade:

a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva área de estudo;

b) o aluno de frequência inferior a 75% que tenha tido aproveitamento superior a 80 (oitenta).

## 5 - Dos estudos de Recuperação Paralela

5.1 - Os estudos de recuperação paralela serão proporcionados ao longo do próprio processo ensino-aprendizagem, orientados:

5.1.1 - pelo próprio professor da turma com o auxílio de um professor que trabalhará com os alunos que não estão em recuperação;

5.1.2 - através do emprego de trabalho diversificado, dentro da própria grade curricular, que permitirá ao professor e ao aluno trabalharem individualmente e ao longo do processo.

5.1.3 - O professor realizará os estudos de recuperação paralela, utilizando os processos metodológicos que melhor se ajustarem às dificuldades apresentadas pelo aluno.

## 6 - Dos Graus e das Médias

6.1 - A avaliação será traduzida:

6.1.1 - em graus representados por números inteiros, numa escala de 0 (zero) a 100 (cem), nas turmas de 1ª série alfabetizada à 4ª série, sendo registradas em boletim;

6.1.2 - em conceitos representados por A (Alcançado) e NA (Não Alcançado) nas turmas de 1ª série não alfabetizadas, sendo registradas em ficha de avaliação;

6.1.3 - (em conceitos representados por MB (muito bom), B (bom), R (regular) e I (insuficiente), nas Atividades Complementares (Artes Plásticas, Literatura, Música e Educação Física), sendo registrada em fichas de avaliação).

## 7 - Da Aprovação por Média

7.1 - Os alunos ficarão dispensados da recuperação final e automaticamente serão aprovados à série subsequente quando obtiverem, no mínimo, um total de 490 pontos que serão calculados da seguinte forma:

$$(M_1 \times 1) + (M_2 \times 2) + (M_3 \times 2) + (M_4 \times 2) \geq 490 \text{ ou } M_a \geq 70$$

Sendo:

$M_1$  = média do 1º bimestre

$M_2$  = média do 2º bimestre

$M_3$  = média do 3º bimestre

$M_4$  = média do 4º bimestre

## 8 - Da Aprovação na Recuperação Final

8.1 - Os alunos submetidos à recuperação final em dezembro serão considerados aprovados à série subsequente quando obtiverem, no mínimo, um total de 140 pontos que serão calculados da seguinte forma:

$$M_a + NR \geq 140 \text{ ou } \geq 70$$

Sendo:

$M_a$  = média anual

NR= Nota de recuperação.

## 9 - Da Aprovação nas classes de 1ª série não alfabetizada.

9.1 - Considerar-se-á aprovado para a série subsequente o aluno que conseguir ler e compreender tudo o que compreenderia, se o que leu lhe fosse dito oralmente e igualmente puder escrever, de

forma legível para outros, qualquer expressão que poderia usar, dentro do universo de fonemas trabalhados pelo professor.

Destacamos, na íntegra, a Diretriz de Ensino nº 3 do primeiro segmento do Primeiro Grau, que trata do processo de avaliação e recuperação do processo ensino-aprendizagem vigente no ano de 1986, por dois motivos. Primeiro, para evidenciar a atenção dirigida ao item avaliação, que se revela no uso três páginas dedicadas ao tema. Parece-nos interessante destacar que, com exceção das tabelas de conteúdos/estratégias/objetivos, nenhum outro aspecto teve tantas páginas de descrição como *avaliação*. O segundo motivo pelo qual procuramos ressaltar a diretriz avaliativa é porque suas especificações e determinações indicam princípios da racionalidade tyleriana, inseridos nas teorias tradicionais. Lopes e Macedo (2011) afirmam que, para Tyler, a avaliação é realizada por intermédio de instrumentos que visam a determinar em que medida os objetivos educacionais de ensino foram atingidos. “Trata-se de uma avaliação guiada pelos objetivos e centrada no aluno, mas seu foco é o currículo: fornecer informações sobre a eficácia das experiências de aprendizagem na modificação dos comportamentos dos alunos” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 49). O documento dá uma grande ênfase aos processos avaliativos e pressupõe, na maioria das avaliações, uma abordagem quantitativa. Ainda para as autoras (2011), no modelo de Tyler, o mais importante é que os resultados das avaliações indiquem pontos fortes e fracos em relação ao alcance de cada um dos objetivos estabelecidos no currículo. “É a partir dessa informação que se infere a eficácia do currículo e que se procedem as alterações necessárias” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 50).

Um importante aspecto relacionado aos processos avaliativos descritos no documento é a questão da Prova Única (PU), hoje chamada de Prova Institucional (PI). As provas únicas são exames para aferir e mensurar os resultados obtidos pelos alunos ao longo do ano. São instrumentos de avaliação únicos para todas as unidades em suas respectivas séries. Essa medida se apoia na justificativa de que é preciso avaliar o aproveitamento dos alunos nas matérias consideradas como “básicas e fundamentais”, com o intuito de comparar as diferentes Unidades de ensino. Segundo esse ponto de vista, os resultados das avaliações poderiam servir para hierarquizar determinada turma ou Unidade pelo seu desempenho na avaliação. Esse instrumento se ancora nos aspectos ligados às bases tylerianas,

porque caracteriza os resultados das avaliações como diagnóstico de desempenho. “São múltiplos os instrumentos utilizados para tal finalidade, sendo fundamental que seja medida a consecução de todos os objetivos” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 50).

Muitos autores consideram esse tipo de avaliação um artefato de regulação. Apple, por exemplo, fala a respeito das avaliações únicas e de um currículo nacional que nos ajuda a entender essa dinâmica:

Há um sentimento crescente de que um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais é indispensável para ‘elevar o nível’ e fazer com que as escolas sejam responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso dos seus alunos (APPLE, In: MOREIRA e SILVA, 2009, p. 63).

Um sistema de avaliação única para toda a escola parece tender para dois lados. De um, há a justificativa de que o modelo pode ser visto como instrumento de prestação de contas, que ajuda a estabelecer parâmetros a fim de avaliar e criar uma coesão na escola, já que se baseia em critérios objetivos. Do outro lado, indo de encontro à primeira percepção, tal modelo pressupõe que todos os alunos têm as mesmas capacidades e vivências. Na verdade, os critérios até poderão ser objetivos, mas dadas as diferenças de cada unidade e de cada aluno, os resultados talvez não sejam.

Essa nostalgia de “coesão” é interessante, mas a grande ilusão está em supor que todos os educandos – pretos e brancos, classe operária, pobres, classe média, meninos e meninas – receberão o currículo da mesma maneira. Na verdade, ele será lido de diferentes modos, de acordo com a posição desses educandos nas relações sociais e na cultura (RICHARD JOHNSON apud APPLE, In: MOREIRA e SILVA, 2009, p. 76).

A crença na validade desses artefatos se justifica no “anseio de que todos os currículos se explicam a si mesmo” (APPLE, In: MOREIRA e SILVA, 2009, p. 76) e acaba por ocultar os embates e conflitos a cerca das diferenças e desigualdades. Segundo Apple, o currículo “não deve ser apresentado como ‘objetivo’. Deve, ao contrário, subjetivar-se constantemente. Ou seja, deve ‘reconhecer as próprias raízes’ na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem” (Idem).

Sobre a organização das disciplinas do Colégio Pedro II, a divisão entre Núcleo Comum e Atividades Complementares não é uma proposta de equipe

pedagógica da escola. Essa separação é uma exigência da Lei nº 5.692/71, em seu Parecer 853/71, cujas determinações discorrem sobre a organização das disciplinas de Núcleo Comum e atividades diversificadas.

Essa informação é pertinente porque queremos enfatizar que a organização e as diretrizes pedagógicas propostas pela escola sofreram interferência da conjuntura histórica e política, o que acabou por influenciar no resultado e na dinâmica do Pedro II, tanto em aspectos pedagógicos quanto administrativos e políticos.

A organização do currículo em dois eixos (Núcleo Comum e Atividades Complementares) nos remete ao debate sobre a hierarquia das disciplinas escolares. Embora não seja um tema central em nossa pesquisa, nos parece pertinente ponderar sobre esse aspecto, sabendo que as disciplinas escolares fazem parte do currículo e que constituem os saberes que circulam nas salas de aula e compõem a cultura escolar. Para Goodson (1995, p. 67), a história do currículo deve estar centrada na história social, ou ainda, na epistemologia social do conhecimento escolar, que se preocupa com os determinantes sociais e políticos desse conhecimento, pois o currículo não se constitui de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos. Por isso o autor chama atenção para a importância daquilo que antecede a prática em sala de aula, que corresponde ao currículo prescrito que “nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (GOODSON, 1995, p. 21).

Numa escola, a construção do currículo, a organização das disciplinas e, por consequência, a proposta pedagógica, são processos que se efetivam a partir de dois fatores, um externo e outro interno: política educacional e cultura escolar. Na escola, foram sendo historicamente construídas normas e práticas definidoras dos conhecimentos, valores e comportamentos que deveriam ser internalizados, que geram a cultura escolar. Conhecimentos, valores e comportamentos que, embora tenham assumido uma expressão peculiar na escola, e, principalmente, em cada disciplina escolar, são produtos e processos relacionados às lutas e aos embates da sociedade.

Assim, nos parece instigante saber qual é a lógica que determina a hierarquia entre as diferentes disciplinas escolares. Por que um mesmo currículo determina que certas disciplinas ‘valem’ verdadeiramente mais que outras, seja por sua carga

horária, seja por seus pesos relativos na avaliação? Parece-nos seguro considerar que tal distinção contribui de certo modo para a desvalorização de alguns (e valorização de outros) saberes escolares. Dito isso, e concordando com Goodson, que afirma que “a luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual” (GOODSON, 1995, p. 28), entendemos que os conflitos gerados em torno da hierarquização das disciplinas escolares estão lado a lado com os interesses de ordem política, pedagógica e sociocultural. Essa lógica é predominante no sistema educacional brasileiro.

Percebemos a mesma lógica de hierarquização dos conteúdos no PGE de 1986. As disciplinas consideradas mais importantes têm mais tempo (de aula e de planejamento), mais prestígio e até mesmo uma forma diferente de mensurar seus resultados. Essa lógica gera uma matriz disciplinar, didática e pedagógica que também se apoia nas relações de poder no interior da escola e no sistema educativo como um todo. A grade curricular a seguir expõe a determinação dos horários e tempo determinado para cada disciplina, ilustrando o domínio das disciplinas acadêmicas:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO PEDRO II  
DIRETORIA-GERAL  
DEPARTAMENTO DO 1º SEGMENTO DO 1º GRAU

GRADE CURRICULAR

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL			
	1. <sup>a</sup> série	2. <sup>a</sup> série	3. <sup>a</sup> série	4. <sup>a</sup> série
1. Língua Portuguesa	12	10	10	10
2. Matemática	9	9	9	9
3. Integração Social	3	4	4	4
4. Ciências	3	4	4	4
5. Literatura	1	2	2	2
6. Artes	2	2	2	2
7. Música	2	2	2	2
8. Educação Física	3	2	2	2
TOTAL	35	35	35	35

Essa organização pressupõe uma lógica linear e tradicional, que compreende o currículo como seleção de conhecimentos, conteúdos e áreas do ensino, fragmentado em suas respectivas disciplinas. A análise crítica do currículo vem tentando combater essa racionalidade, que se apresenta na disposição dos conteúdos por disciplina do Pedro II. Essa organização institucionalizada se faz como natural e inatingível.

Esse movimento de reconhecer a disciplinaridade da presente estrutura curricular não como a tradução lógica e racional dos campos de conhecimento, mas como a inscrição e recontextualização desses campos em um contexto em que processos de regulação moral e controle tornam-se centrais” (MOREIRA e SILVA, 2009, p. 32).

Da mesma forma, tal organização contribui ainda mais para o controle das atividades pedagógicas, distribuindo e determinando atividades, ações e enunciados. A carga horária consagra, em seu nível mais elevado, a regulação e os limites do tempo das atividades pedagógicas. Equipara todos os indivíduos, atribuindo-lhes as mesmas características, anseios, desejos e necessidades. Segundo Palamidessi:

Trata-se de um molde único que regula toda a vida escolar em um mesmo ritmo. Sob essa forma particular, o horário é um quadro cuja reativação não admite movimentos nem adaptações. Tudo está dito, toda distribuição e emprego do tempo e das atividades já foram previstos (PALAMIDESSI, In: LOPES e MACEDO, 2005, p. 115).

O currículo, tratado como um rol de atividades pedagógicas transmitidas aos alunos continua sendo visto como uma forma de organizar o conhecimento de modo legítimo. Assim, acredita-se que, ao internalizarem uma determinada quantidade de informações, os alunos estariam preparados para se inserir no contexto social, restando amenizadas as diferenças sociais.

No discurso que abre o PGE, proferido pela então chefe de departamento Claudia Benvenuto, não há uma definição da proposta pedagógica escolhida pela escola. Em linhas gerais, ela afirma que o segmento foi instituído a partir da

[...] busca por novas metodologias, de modo que o aluno pudesse desenvolver a capacidade operativa, interagir com a realidade em que vivia, analisar as semelhanças e diferenças dessa realidade, comparar, classificar, relacionar, refletir e criticar para que num futuro

próximo pudessem transformar a realidade (COLÉGIO PEDRO II, 1986, p. 5).

Benvenuto afirma ainda que as novas metodologias deveriam garantir a autonomia do aluno, permitindo-lhe ser sujeito de sua própria aprendizagem, e o professor, agente de ensino. Mas os pressupostos contidos no discurso da chefe de departamento, relativos às experiências vividas pelos alunos – interagir com a realidade, refletir, criticar, para construir a autonomia do educando – demonstram a predominância dos ideais da Escola Nova no que se refere aos métodos de ensino e apropriação do conhecimento.

Outro aspecto conflitante diz respeito à diretriz pedagógica proposta para o primeiro segmento. Enquanto as professoras entrevistadas nos apontaram para a opção teórica do construtivismo, o PGE não aprofunda essa teoria. No documento, pouco se faz menção aos pressupostos do construtivismo (COLÉGIO PEDRO II, 1986, p. 29):

[...] é nas primeiras séries do 1º grau que o educando se encontra na fase de desenvolvimento da inteligência definida por Piaget como das operações concretas, quando o estabelecimento de classes, relações de número se dá. Portanto, todo trabalho docente deve conduzir o aluno a operar nesse sentido, preparando-o para a transição das operações concretas para as operações lógico-formais.

Outra referência aparece na apresentação do Plano de Curso de Matemática. Apesar de não deixar claro que o caminho pedagógico proposto seria baseado na Psicologia Evolutiva de Piaget, o texto guarda semelhanças com os princípios do construtivismo:

A orientação a ser dada à educação matemática depende, naturalmente, da interpretação adotada para o desenvolvimento psicológico ou de aquisição de operações e estruturas lógico matemáticas. [...]

De fato, antes de qualquer linguagem, num nível puramente sensorio motor, as ações são suscetíveis de repetição e a generalização constrói, assim, o que se pode chamar de “esquemas de assimilação”.

[...] Concluindo, seria um grande erro, particularmente em educação matemática, negligenciar o papel das ações e permanecer em nível de linguagem<sup>42</sup> (COLÉGIO PEDRO II, 1986, p. 147).

---

<sup>42</sup> Nesse item o documento faz referência em nota de rodapé à obra de Jean Piaget, *Comentários sobre a educação matemática* – conferência.

Apesar da participação dos professores na elaboração do PGE – assegurada de forma contundente por três de nossas entrevistadas — e do empenho da equipe de coordenação pedagógica, Claudia Benvenuto afirma que a diretriz do Plano Geral de Ensino surgiu:

No limiar de 1986, quando efetivamente [iniciamos] a mudança na prática pedagógica, é com muito orgulho que [vimos] este Plano Geral de Ensino tendo como diretriz toda essa metodologia, [...] orientada pelas professoras Maria Heloisa de Oliveira Vilas Boas Simões, Diva Maria Bretãs de Noronha, Tomoko Yida Paganelli, Maria Antonia Castro e Cruz e Zuleika Pinho de Abreu (COLÉGIO PEDRO II, 1986, p. 5).

Retomando a questão dos objetivos para o processo de ensino-aprendizagem, o PGE aborda os objetivos gerais pensados para orientar o trabalho pedagógico do primeiro segmento do Primeiro Grau (atual Ensino Fundamental) – desenvolver no aluno a capacidade de interagir com a realidade que vive, identificando seus aspectos positivos e negativos, tornando-se capaz de criticá-la e transformá-la de forma coerente e organizada (COLÉGIO PEDRO II, 1986, p. 23).

Para atingir tais objetivos, o documento apresenta os Planos de Curso de cada área do conhecimento. O campo de comunicação e expressão foi subdividido em Língua Portuguesa, Literatura, Artes Plásticas, Educação Musical, Educação Física; Matemática; Integração Social e Ciências. Para cada uma dessas áreas há uma lauda apresentando a proposta de cada disciplina (não de maneira aprofundada) e os objetivos gerais para cada série. Finalmente, o documento apresenta uma grande tabela, organizada com conteúdos e objetivos/estratégias referentes a cada disciplina, em cada série.

Como os conteúdos selecionados para esse currículo não são objeto desta pesquisa, não nos cabe avaliar sua abrangência. Portanto, as tabelas<sup>43</sup> a seguir serão usadas com objetivo único de exemplificar a proposta do PGE:

[INTEGRAÇÃO SOCIAL] 4ª SÉRIE DO 1º GRAU  
A) GEOGRAFIA

---

<sup>43</sup>As tabelas correspondem a um “recorte” feito de forma aleatória tentando contemplar cada série e cada disciplina, mas não de maneira sistemática. A ideia é ilustrar a organização dos Planos a cerca dos conteúdos e das atividades pedagógicas.

## OBJETIVOS GERAIS

O aluno deverá:

- integrar os espaços do mundo que vive;
- localizar os espaços através de vários tipos de relações espaciais;
- ler e interpretar mapas e gráficos;
- relacionar a organização do espaço e a organização da sociedade;
- caracterizar a organização do espaço do Estado do Rio de Janeiro;
- participar das discussões de problemas ligados ao Estado em que vive.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES
<p>I - Integrar os espaços em que vive o aluno</p> <p>1 - Classificar os lugares conhecidos dos alunos.</p> <p>2 - Classificar os lugares mencionados pelos noticiários dos jornais</p> <p>3 - Utilizar as relações espaciais na localização dos lugares</p> <p style="text-align: center;">[...]</p>	<p>- Os espaços do aluno</p> <p>- O espaço de locomoção</p> <p>- O espaço das informações cotidianas</p> <p>- Determinações dos lugares:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• por inclusão</li> <li>• por vizinhança</li> <li>• por direções cardeais</li> <li>• por coordenadas</li> </ul> <p style="text-align: center;">[...]</p>	<p>- Levantamento/mapeamento do espaço de locomoção do aluno.</p> <p>- Localização por conclusão do lugar em: cidade, município, Estado, país, continente. Jogos de inclusão.</p> <p>- Levantamento dos lugares das informações dos noticiários de jornais.</p> <p>- Determinar no mapa-mundi os lugares: por inclusão, por países e continentes, por vizinhança.</p> <p>- Traçado de trajetos e identificação das direções cardeais e colaterais</p> <p style="text-align: center;">[...]</p>

(In: COLÉGIO PEDRO II, 1986, p. 197)

Os trechos relacionados aos objetivos do ensino de Geografia, destacados acima e também exemplificados na organização curricular inserida na tabela, assinalam marcas das teorias tradicionais difundidas principalmente pelo progressivismo de Dewey. Segundo Lopes e Macedo (2011), o foco central do estudo do currículo para esse teórico está na resolução de problemas sociais. Nesse sentido, o ambiente escolar deve ser organizado de forma que os alunos se deparem com diferentes situações e problemas, semelhantes aos observados no dia a dia, para que tal vivência oportunize atitudes democráticas e cooperativas. “As atividades curriculares e os problemas são apresentados às crianças para que elas,

em um mesmo processo, adquiram habilidades e estimulem a criatividade” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 24).

Já no Plano de Curso<sup>44</sup> referente ao ensino de Ciências de 1ª a 4ª série, há a apresentação das seguintes considerações (COLÉGIO PEDRO II, 1986, p. 217):

Nas primeiras séries do 1º Grau, o ensino de Ciências deve concorrer para que o aluno venha a assumir uma atitude progressivamente científica.

Dentro desta perspectiva, **cabe ao professor proporcionar meios para satisfazer a sua curiosidade natural, para manifestar seu potencial criativo e vivenciar aquelas etapas do método científico, compatíveis com o seu desenvolvimento mental.**

A orientação consciente do professor é, portanto, condição essencial para que o educando supere medos e superstições, o que o conduzirá à compreensão dos fatos e fenômenos naturais. [grifo nosso]

O trecho referente ao Plano de Curso de Ciências também assinala marcas das teorias tradicionais, preconizadas pelo progressivismo e efficientismo. Nesse caso, a passagem destacada nos remete de forma especial ao pressuposto de Tyler que indica a necessidade da organização das experiências das crianças para um ensino eficaz. “Fiel ao comportamentalismo, Tyler acredita se possível aprender apenas pela participação ativa. Assim, o docente deve controlar o ambiente e criar situações estimulantes às quais o aluno deve reagir” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 48). Essa ideia se faz presente em algumas considerações descritas no documento, como, por exemplo, na apresentação do Plano de Curso de Matemática:

Assim, apresenta-se um programa de educação matemática onde o aluno é colocado como agente da própria aprendizagem. **Ao professor cabe o papel de organizador e de orientador das atividades desenvolvidas** [grifo nosso] pelos alunos, promovendo a reflexão sobre essa ação, necessária à tomada de consciência dos esquemas utilizados (COLÉGIO PEDRO II, 1986, p. 147).

A tendência de Dewey, reinterpretada por Tyler, também se faz presente na importante consideração sobre a organização do ensino de Ciências. Ei-la:

---

<sup>44</sup> Segundo o documento, esse trabalho é baseado na sequência de Ensino de Iniciação às Ciências, constantes dos Guias de Organização Curricular de 1ª a 4ª série da equipe do Laboratório de Currículos da SEEC/RJ.

O trabalho foi desenvolvido sob cinco unidades básicas, que são trabalhadas durante as quatro séries, tendo uma graduação dentro de cada tema, do assunto a ser focado a fim de facilitar a aprendizagem de princípios da Ciência, que são subjacentes aos fatos comuns da vida, mas que, na escola, precisam ser trabalhados e organizados em uma sequência que atenda aos estágios do desenvolvimento mental do aluno (COLÉGIO PEDRO II, 1986, p. 218).

Lopes e Macedo (2011) afirmam que, para Dewey, atividades ministradas ao longo do curso devem ser organizadas de maneira a conectar as experiências escolares com o que é vivenciado em instituições sociais, como a família, por exemplo. “Como é importante que todas as experiências das crianças tenham unidade, Dewey argumenta que elas devem ser organizadas a partir das mais contemporâneas” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 24).

Ainda segundo as autoras, Tyler defende que a organização da experiência se dê de forma horizontal (integração) e vertical no tempo (continuidade e sequência). “Assim, os princípios dessa organização são definidos como continuidade, sequência e integração” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 48). A continuidade e a sequência estão arroladas na verticalidade, “de modo a um objetivo importante ser reiterado em várias experiências em diferentes fases do currículo” (Idem). Com relação à continuidade, Tyler prevê que deve ser ampliada no sentido de fazer com que cada experiência se torne mais complexa que a anterior. Já a integração indica que “as experiências vividas na mesma fase de escolarização devem interagir de forma que o aluno perceba certa unidade” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 48).

Para continuar ilustrando a dinâmica prescritiva do currículo em análise, apontaremos outros exemplos da organização dos Planos de Curso descritos no PGE:

## 3ª SÉRIE DO 1º GRAU [Ciências]

TEMA BÁSICO: I – O HOMEM E A MANUTENÇÃO DA VIDA		
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	SUGESTÕES DE ATIVIDADES E/OU ESTRATÉGIAS
<p><b>RECONHECERO VALOR NUTRITIVO DOS ALIMENTOS</b></p> <p>Exemplificar as funções dos alimentos que fornecem energia e permitem o crescimento do organismo.</p> <p>Identificar a influência de uma boa alimentação para as atividades diárias do homem.</p> <p>Enumerar os órgãos do aparelho digestivo.</p> <p>Descrever o trajeto de substâncias alimentares no tubo digestivo.</p> <p>[...]</p>	<p>O valor nutritivo dos alimentos</p> <p>A digestão dos alimentos e a saúde</p> <p>[...]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Leitura de um texto sobre a função dos alimentos.</li> <li>– Classificação dos alimentos, utilizando embalagens de produtos industrializados.</li> <li>– Construção de quadros como os alimentos que costumam consumir.</li> <li>– Elaboração de cardápios.</li> <li>– Participação na brincadeira “A nossa feira”.</li> <li>– Discussão sobre a influência da alimentação para a realização das atividades do homem.</li> <li>– Elaboração de frases cientificamente corretas sobre o papel dos alimentos no organismo.</li> <li>– Ordenação e elementos em sequência lógica, usando as relações: <u>está antes de ... está depois de.</u></li> <li>– Leitura e interpretação de textos</li> <li>– Situação-problema que desafie o pensamento.</li> </ul> <p>[...]</p>

(In: COLÉGIO PEDRO II, 1986, p. 235)

## 2ª SÉRIE DO 1º GRAU [Língua Portuguesa]

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES
<p>LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– leitura e interpretação de livros adequados à idade, interesse e vivência dos alunos</li> <li>– improviso de situação de diálogo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interlocutor entre si (dramatizando, trocando idéias [sic], entrevistando);</li> <li>• Fala do narrador</li> </ul> </li> <li>– produção de textos narrativos, poéticos e descritivos, em linguagem oral e escrita, a partir de situações vividas, com ênfase no texto narrativo.</li> </ul> <p style="text-align: center;">[...]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– texto em prosa, texto em verso e suas respectivas unidades: <ul style="list-style-type: none"> <li>• o parágrafo e o período</li> <li>• a estrofe e o verso</li> </ul> </li> </ul> <p style="text-align: center;">[...]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– desenvolver o desempenho na leitura, aumentando a fluência sem que a compreensão seja afetada.</li> <li>– desenvolver o desempenho na escrita, exercendo sua criatividade e desinibindo o comportamento verbal</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>– distinguir um texto em prosa de um texto em verso e suas respectivas unidades;</li> <li>– reconhecer as unidades do texto em prosa e as unidades do texto em verso e empregá-las e empregá-las na construção do próprio texto.</li> <li>– identificar e caracterizar elementos de descrição.</li> </ul> <p style="text-align: center;">[...]</p>

(In: COLÉGIO PEDRO II, 1986, p. 47-48)

## 1ª SÉRIE DO 1º GRAU [Matemática]

	CONTEÚDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ETAPAS DA CONTRUÇÃO (ou ESTRATÉGIAS)
Relações	Relações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer relações entre 2 conjuntos de objetos.</li> <li>• Estabelecer relações entre elementos de um conjunto de objetos.</li> <li>• Desenvolver a reversibilidade</li> </ul>	<p>Comparar a quantidade de elemento de 2 conjuntos de objetos sem contar (onde há mais?)</p> <p>Comparar elementos de um conjunto de objetos (maior, menor/ antes, depois, abaixo/ acima, abaixo/ atrás, na frente/...)</p> <p>Estabelecer relações dos tipos: ... é pai de..., é mãe de..., ... é irmão de ..., ...está fora de..., ... está dentro de...</p>

(In: COLÉGIO PEDRO II, 1986, p. 151)

Ao observar algumas das propostas descritas nas tabelas apresentadas podemos constatar traços muito semelhantes à tabela<sup>45</sup> proposta por Lopes e Macedo, que é inspirada no princípio de Tyler. Assim como no parecer do autor, tais

<sup>45</sup> Ver tabela 1.

modelos se estabelecem num sistema em que os comportamentos indicados correspondem aos conteúdos selecionados.

Outra semelhança observada está na identificação das experiências capazes de promover os objetivos educacionais desejados. Lopes e Macedo (2011, p. 48) observam que Tyler afirma que as experiências devem seguir alguns princípios gerais:

a) o aluno deve ser levado a praticar o comportamento desejado, segundo os conteúdos determinados pelos objetivos; b) o aluno precisa ficar satisfeito ao realizar a experiência; c) o aluno deve ter condições de realizar a experiência com sucesso. d) as experiências precisam ser diversificadas, sem necessariamente estarem todas previstas no currículo; e) cada experiência produz vários resultados, de modo que pode ser possível escolher experiências que atinjam vários objetivos, mas se deve estar atento a resultados indesejáveis (LOPES e MACEDO, 2011, p. 48).

Ao analisar os dois últimos princípios, Lopes e Macedo (2011, p. 48) concluem que “[...] a visão de Tyler sobre a seleção das experiências não é tão mecânica e determinada, havendo espaço para a decisão de professores” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 48).

Observamos que o PGE tem uma preocupação acentuada em definir as atividades pedagógicas, de modo que os objetivos explicitam um comportamento esperado e buscam o sucesso e a eficiência do sistema escolar. Assim, a estrutura definida por Tyler – objetivos/experiências de aprendizagem/avaliação – parece predominar na organização curricular das Unidades I de 1986 até 1996. Portanto, podemos observar que diferentes aspectos da Teoria Tradicional, em especial a racionalidade tyleriana, estão presentes no documento curricular de 1986.

### **3.3.3 O contexto de criação do Plano Geral de Ensino de 1996-97**

Para efeito de compreensão deste capítulo, o PGE de 1996-97 poderá ser tratado apenas como PGE, sem acompanhar o ano de sua publicação. Qualquer referência ao PGE anterior, de 1986, virá acompanhada do ano em que foi publicado.

O contexto de criação do segundo PGE do Pedro II teve como pano de fundo importantes elementos políticos e educacionais que buscavam ampliar o debate acerca dos fundamentos da educação e das finalidades pedagógicas.

Como já abordado, o período compreendido entre o final da década de 1980 e início da década de 1990 foi marcado por dois acontecimentos que mudaram os rumos do país e da sociedade brasileira: a redemocratização do Brasil e a promulgação da Constituição de 1988.

A reabertura política trouxe à tona novas possibilidades e diferentes perspectivas para o campo da educação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o debate sobre uma nova Lei de Diretrizes e Bases da educação começavam a circular. Contudo, a nova LDB só entraria em vigor no ano de 1996. Desse modo, o PGE, publicado antes da nova LDB, ainda teve como base a Lei nº 5.692/71. Mesmo assim, quando analisarmos o documento, podemos encontrar influências, ainda que raras, das discussões sobre a nova LDB. A Lei nº 5.692/71 se expressava, em certa medida, nos diversos elementos da escola, como no Setor de Orientação Educacional e na grade curricular, mas sua principal influência estava representada no currículo. Destacamos que alguns professores do Colégio Pedro II foram para o MEC participar da elaboração dos PCNs e com a expectativa transformar o Colégio Pedro II numa espécie de laboratório para aplicação dessas medidas.<sup>46</sup>

Num período de dez anos, entre a publicação dos PGEs de 1986 e 1996,<sup>47</sup> algumas mudanças nas estruturas administrativas do Pedro II aconteceram: Wilson Choeri deixou de ser secretário de ensino para se tornar Diretor Geral. Enquanto isso, assumia o cargo de Chefe de Departamento a professora Glória Maria Alves Ramos. As mudanças também alcançaram o âmbito das Unidades Escolares, já que em todas elas houve mudanças na Direção.

Em 1996, estavam em pleno funcionamento quatro Unidades I, atendendo a alunos matriculados do CA à 4ª série. Naquele momento, o segmento contava com cerca de 240 docentes. Conforme descrito no Plano Geral de Ensino, “as quatro unidades, denominadas de Unidades Escolares I e carinhosamente chamadas de ‘PEDRINHOS’, atendem atualmente a um total de 99 turmas (cerca de 2.500

---

<sup>46</sup> Essa informação foi obtida a partir da fala da professora Ana Oliveira.

<sup>47</sup> O primeiro Plano Geral de Ensino das Unidades II e III foi criado em 1981, quando as Unidades I ainda não tinham sido criadas. Então as publicações dos Planos Gerais de Ensino dos segmentos I, II e III não tiveram sempre os mesmos anos de publicação. Tanto que a publicação do PGE de 1996 marcava a décima edição do Plano, enquanto que para as Unidades I era a segunda.

alunos)” (COLÉGIO PEDRO II, 1996-97, p. XXII). A tabela a seguir mostra a distribuição dos alunos por série em todo o primeiro segmento:

Unidades	Turmas por série					<b>Total</b>
	CA	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	
Engenho Novo I	4	4	2	4	4	<b>18</b>
Humaitá I	4	4	3	5	4	<b>20</b>
São Cristóvão I	8	8	6	8	10	<b>40</b>
Tijuca I	4	4	4	4	5	<b>21</b>
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>15</b>	<b>21</b>	<b>23</b>	<b>99</b>

### 3.3.4 Análise do Plano Geral de Ensino de 1996-97

O PGE foi, para as Unidades II e III, a décima edição de um registro formal das práticas pedagógicas. Para as Unidades I, tratava-se apenas da segunda experiência desse tipo. O documento apresenta alguns elementos novos que não estiveram presentes no PGE de 1986. São eles:

- a) Diretrizes Pedagógicas;
- b) Educação a Caminho do 3º Milênio;
- c) Rumo à Interdisciplinaridade;
- d) Apresentação e Consideração sobre o Setor Técnico de Ensino e Avaliação nas Unidades Escolares;
- e) Apresentação e Consideração sobre o Setor de Orientação Educacional nas Unidades Escolares e
- f) Fundamento Teórico-Metodológico (Geral; de Língua Portuguesa e de Educação Artística).

Ademais, foram mantidos elementos como *Objetivos Gerais*, *Diretriz de Avaliação* e os quadros que apresentam conteúdos, objetivos e estratégias de cada série. Para as Unidades I, o PGE é assinalado como resultado de um caminho de reflexão do primeiro segmento, na busca de aperfeiçoamento e atualização, como sugere o documento: “mais um grande momento de reflexão pedagógica. Desde a criação do Departamento, em 1986 [...]” (COLÉGIO PEDRO II, 1996-97, p. XXIV). Para Glória Ramos, Chefe do Departamento na ocasião:

Este PGE revela a trajetória de suas atividades pedagógicas para que sejam revistas e avaliadas por todos os docentes do colégio, em

particular os do Departamento [...]. Este Plano Geral de Ensino registra o trabalho sistemático de uma década, o repensar sobre este trabalho e objetiva apontar o caminho do salto de qualidade deste segmento no Colégio Pedro II (COLÉGIO PEDRO II, 1996-97, p. XXIV).

O PGE também foi tratado como um documento inovador pelo Secretário de Ensino à época, Marco Antonio Brandão Fernandes:

Movido pela necessidade de superar, já que é visto como um paradigma da escola pública brasileira de ensinos fundamental e médio, o Colégio Pedro II procura se instrumentalizar na interdisciplinaridade, na avaliação e na revisão curricular, preparando-se não somente para a reforma que o MEC e o Congresso Nacional organizaram para o ano vindouro, mas também para a Educação que o novo milênio nos exigirá. [...] O novo Programa Geral de Ensino, embora já sinalize um processo de mudança, ainda não a traduz em plenitude. Fica, no entanto, marcada uma nova fase de transição, por certo importantíssima, de um trabalho didático-pedagógico de maiores proporções, fruto de constantes atualizações, realizadas na tentativa de acompanhar, registrar e responder com ações efetivas aos desafios propostos pela emergência de um mundo que se renova (COLÉGIO PEDRO II, 1996-97, p. V).

A ideia da renovação vem acompanhada dos pensamentos circundantes no espaço educacional brasileiro e também na estrutura do Colégio Pedro II. Além da circulação de novas ideias, o colégio investiu em ações que julgava interessantes para atender às novas demandas da educação e que, segundo o Secretário de Ensino, contribuíram para a construção do novo PGE:

Buscando o novo não pela novidade, mas pela exigência de se atualizar, o Colégio Pedro II, em face das múltiplas transformações por que passa o mundo contemporâneo, concretizará uma antiga aspiração – a criação do seu Centro de Pesquisas Educacionais – que subsidiará os departamentos Pedagógicos em suas ações educativas [...]. Acreditamos que investindo parte do tempo destinado à Dedicção Exclusiva em projeto e estudos de aprofundamento da prática pedagógica disciplinar, e abrindo o Colégio Pedro II a trocas de experimentos com outras instituições e especialistas [...]. Certamente, este trabalho, reunido em três volumes, fruto das reuniões de Colegiado, espaço de constante avaliação das questões pedagógicas, resultará em transformações qualitativas no universo de cada profissional e do colégio como um todo. Ressaltam-se empenho e a dedicação das equipes que elaboraram as propostas renovadoras contidas no presente documento e que, sem dúvida projetarão o Colégio Pedro II em direção a novos desempenhos que

beneficiarão todos aqueles que compartilham de nosso processo ensino-aprendizagem (COLÉGIO PEDRO II, 1996-97, p. V).

Outro aspecto que marcou a chegada do novo PGE foi o debate em torno da interdisciplinaridade. Duas páginas do documento se dedicam a apresentar o que o colégio considerava “uma de suas metas pedagógicas prioritárias” (PGE, 1996-97, p. VI e VII). As ações que antecederam a meta para o trabalho interdisciplinar também estão descritas no documento:

De outubro a dezembro, foram realizadas várias reuniões e palestras sobre o tema, envolvendo as Chefias de Departamento, Direções de Unidades, Coordenações Pedagógicas e Chefias dos Setores sob coordenação da Secretaria de Ensino. Nesses encontros, foram abordados e discutidos os múltiplos aspectos de um trabalho interdisciplinar, que em seus pressupostos teóricos (a questão pedagógica/epistemológica), quer em suas implicações de ordem prática (questões institucionais de âmbito político e administrativo) (COLÉGIO PEDRO II, 1996-97, p. VI).

O Colégio Pedro II já havia recebido orientações do MEC por meio dos PCNs e de diretrizes vigentes desde 1995 para que se adotasse um trabalho dentro dessa perspectiva. Segundo Oliveira, tal proposta “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” (OLIVEIRA, 2006, p. 40).

O documento afirma que algumas iniciativas em torno do trabalho com a interdisciplinaridade já aconteciam mesmo antes de se tornar um desígnio para a instituição, principalmente nas práticas e nas propostas do currículo do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Para a concretização da proposta pedagógica, apontada como uma das metas para o colégio, foram “deflagradas várias ações de caráter institucional no âmbito dos Departamentos e da Secretaria de Ensino, assim como outras partindo da iniciativa de profissionais no âmbito das unidades” (COLÉGIO PEDRO II, 1996-97, p. VII).

- o acompanhamento (e avaliação crítica) a grupos de algumas Unidades que iniciaram trabalhos interdisciplinares na prática escolar;

- o cronograma (a ser elaborado pela Secretaria de Ensino) de palestras e discussões com professores interessados especialmente os envolvidos nas Comissões acima referidas;
- a publicação deste PGE em volume único, por segmento, o que facilitará a cada profissional o acesso e o conhecimento da programação das demais disciplinas, assim como o posicionamento teórico dos Departamentos;
- o estudo e o balanço crítico do PGE, seja por série ou por segmento, possibilitando propostas interdisciplinares múltiplas.
- a criação de comissões Interdisciplinares em alguns Departamentos, constituídas por professores em regime de DE<sup>48</sup> e outros interessados;

Apesar das ações propostas, o documento “reconhece que tal projeto só pode ser efetivado a longo prazo [*sic*] e num processo contínuo de um trabalho coletivo” (COLÉGIO PEDRO II, 1996-97, p. VII). E expõe também o desejo de que projeto fosse partilhado por um número cada vez maior de pessoas até se tornar uma proposta pedagógica hegemônica.

Acerca da proposta pedagógica de caráter interdisciplinar, o documento aponta que a intenção do colégio não é fazer um “pacote” curricular interdisciplinar, “o que seria tão mais fácil quanto mais artificial e menos legítimo” (COLÉGIO PEDRO II, 1996-97, p. VII). A proposta da interdisciplinaridade vem de uma tentativa de ir além da organização do currículo em disciplinas estanques, de superar uma educação baseada em memorizações e fragmentação do conhecimento, propondo a reorganização curricular com o objetivo de desenvolver conteúdos utilizando contextualização, integração e articulação dos conhecimentos num processo permanente.

No entanto, percebemos certa incompatibilidade entre a proposta de interdisciplinaridade e a própria disposição do documento, que estabelece um processo técnico de encadeamento de disciplinas, baseado na linearidade, abordagem semelhante à encontrada no PGE de 1986. Essa estrutura impossibilita o diálogo entre os saberes, por mais que os professores se esforcem por essa integração disciplinar em sua prática.

A própria disposição da matriz das disciplinas, organizada em função da quantidade de aulas semanais, aponta para o controle da distribuição do uso do tempo numa lógica hierarquizada, que prioriza a carga horária de determinadas disciplinas em detrimento de outras. Tal matriz não preconiza o diálogo ou

---

<sup>48</sup> Regime de trabalho em Dedicção Exclusiva.

interseção entre as disciplinas, anulando, a nosso ver, a interdisciplinaridade. Para Oliveira, “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” (OLIVEIRA, 2006, p. 154).

A proposta inovadora do PGE também aparece na Diretriz Pedagógica. O documento expõe o fato de que a dinamização do processo de ensino-aprendizagem tem como objetivo aumentar a flexibilidade curricular e possibilitar a aplicação de novas técnicas. Segundo o próprio documento, “o currículo capaz de atender às características, aos objetivos e ao ideal educativo do CP II, não poderá ser um rol de disciplinas sequenciadas e compartimentadas” (COLÉGIO PEDRO II, 1996-97, p. II).

Por isso, o PGE impunha ao Plano Curricular um elenco de medidas e critérios atualizados, de modo que o currículo fosse:

- a) como um corpo de experiência dinâmica;
- b) como um programa de estudos e de atividades, sujeitos à direção do professor;
- c) adequado à formação da personalidade do educando e modelado segundo as necessidades da sociedade em que vive;
- d) como um programa experimental e sujeito à revisões periódicas;
- e) ajustado para que o educando, além de adquirir conhecimentos e de aprender, possa aprender a vir a ser (COLÉGIO PEDRO II, 1996-97, p. II).

O PGE aponta para uma preocupação com os ajustes essenciais de modo a atender às condições de aprendizagem e às necessidades dos alunos. As ideias presentes no trecho destacado denotam a perspectiva progressivista de Dewey, segundo a qual o conhecimento deve favorecer a melhor execução das atividades humanas e, por conseguinte, ser centralmente embasado na experiência das pessoas. Embora o PGE também apresente traços da perspectiva acadêmica – porque, de forma geral, pressupõe a manutenção da referência aos saberes disciplinares acadêmicos – o trecho em destaque revela influências da perspectiva progressivista para a qual os fins “devem estar vinculados ao bem estar da humanidade e não apenas à finalidade do funcionamento do sistema social e/ou produtivo” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 75).

Para Dewey, o bem-estar da humanidade está diretamente relacionado à possibilidade de construção da democracia. Por isso, a escola deve ser capaz de contribuir com as mudanças sociais formando os alunos para serem cidadãos em uma sociedade democrática. Tais preceitos são evidentes nas linhas do PGE de 1996-97. Selecionamos diferentes passagens que podem nos apontar o pressuposto de Dewey:

[...] o problema não é tanto acumular conhecimentos, mas entender os meios de adquiri-los, ajustá-los e integrá-los à realidade da vida social.

[...] O objetivo de um sistema educacional **é a formação de cidadãos responsáveis.**

[...] São entendidos como cidadãos responsáveis, os homens capazes de raciocinar e pensar com eficiência: [...] capacidade de integrar esses poderes intelectuais, **aplicando-os na solução de problemas individuais e comunitários.**

Sendo, por tradição, elitizante sem ser elitista, **e preocupado com a formação de um alunado produtivo, consciente, crítico e criativo** [...].

[...] A opção pela alternativa de **encarar a Educação como um dos elementos de transformação social** impõe a necessidade de trabalhar a educação através das dimensões humana, técnica e político-social, buscando também a **estreita relação entre o discurso (educação para a transformação) e a prática** (COLÉGIO PEDRO II, 1996-97, p. XI). [todos os grifos, nossos]

A perspectiva também pode ser observada no ponto de vista do autor sobre conhecimento. Segundo Lopes e Macedo (2011), o currículo para Dewey deve ser construído considerando-se a dimensão psicológica do conhecimento, definido pelo autor como um sistema de fatos válidos, organizados com base em princípios de relação mútua e explicação comum. O aspecto psicológico do conhecimento “precisa ser visto como um modo ou forma de experiências de vida individual, um meio pelo qual os indivíduos sentem e pensam o mundo” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 75). É nesse sentido que, de certa forma, o progressivismo se aproxima de Tyler, “ao considerar que os interesses dos alunos e da vida contemporânea, e não apenas as disciplinas acadêmicas, devem balizar as seleções de conhecimento que fazem parte do currículo” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 75-76). A diferença fundamental entre os dois pensamentos é que, para Dewey, “o conhecimento escolar deve atender às finalidades educacionais e não submeter a escola, como faz Tyler, aos objetivos estabelecidos com base em uma concepção instrumental” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 76).

Tais aspectos também podem ser observados nas Diretrizes Pedagógicas quando consideram que, o primeiro segmento do Ensino Fundamental, ou seja, de CA à 4ª série, deveriam obedecer à alguns critérios na elaboração de seu currículo (COLÉGIO PEDRO II, 1996-97, p. II).

- a) a mente da criança não é uma miniatura da mente de um adulto e daí não decorre poder ela pensar do mesmo modo que o adulto e dentro dos seus valores; a criança tem formas próprias de entender e explicar o mundo e raramente essas formas são redutíveis às formas de concepções do adulto;
- b) o ciclo evolutivo biopsíquico da criança é rápido, cada estágio é bem diferenciado e em cada um deles ela apresenta formas peculiares de pensar, de se comportar, de se relacionar com os diferentes grupos primários que a envolvem;
- c) o processo de libertação da fase egocêntrica para a fase das orientações concretas, das manipulações, da observação e da intensa curiosidade, processo esse gerador das necessidades básicas de explorar os vários aspectos ambientais que a circundam, induz a eclosão das suas possibilidades cognitivas, a libertação de sua criatividade, enfim, a sua existência como pessoa;
- d) as formas que envolvem as operações concretas antecedem os enunciados puramente verbais e formulação de hipóteses; a criança, para alcançar a realidade, tem necessidade de recorrer a uma representação suficientemente viva;
- e) as relações de causa e efeito, meio e fim só se incorporam ao pensamento da criança, quando ela passa à grande conquista das noções de espaço e tempo;
- f) o intercâmbio social só se torna prevalente, quando a criança supera o egocentrismo, as condutas impulsivas e atinge o bom nível de cooperação, inter-relaciona seu ponto de vista com o dos outros, decorrendo assim o processo de desenvolver a consciência e a sensibilidade no tocante ao seu meio.

No entanto, o progressivismo não é a única tendência presente nas propostas pedagógicas do PGE. A racionalidade tyleriana, definida principalmente pela estrutura objetivos/experiência de aprendizagem/avaliação, também pode ser observada.

A avaliação descrita no PGE de 1996-97 é pautada na Diretriz de Ensino nº 4, o que significa dizer que a Diretriz nº 3, assinalada no PGE de 1986, vigorou por 10 anos. Nesse tempo, os critérios de avaliação propostos pelo Pedro II praticamente não foram alterados. Por isso, não consideramos relevante para esta pesquisa apontar as diferenças de caráter avaliativo entre os dois documentos. A questão da avaliação está também associada aos objetivos e, por conseguinte, à perspectiva

tyleriana, porque não é possível avaliar de forma tão precisa sem que se estabeleçam com precisão os padrões de referência.

Também consideramos que a diretriz avaliativa parece não levar em consideração as proposições feitas pelo próprio documento acerca da interdisciplinaridade e sobre a visão que a escola tem do currículo que deseja construir. A conservação dos critérios de avaliação do primeiro PGE nos aponta para a permanência dos princípios do eficientismo no documento de 1996-97. Tais ideias podem ser observadas na abordagem que o documento faz, rica em detalhes, da implementação do Setor Técnico de Ensino e Avaliação (STEA) nas Unidades Escolares, cujos objetivos, estratégias e propostas aprecem tender para perspectiva tradicional do currículo. Segundo o documento:

O Setor Técnico de Ensino e Avaliação foi oficialmente instalado nas Unidades de Ensino, em 1981, funcionando nesta fase, como elo de comunicação entre a Secretaria de Ensino e as Unidades Escolares, cabia-lhe difundir entre todos os elementos da comunidade escolar a política educacional contida no Plano Geral de Ensino (PGE), fazendo um acompanhamento de normas e diretrizes referentes à execução da sistemática de trabalho. Houve, nesse primeiro momento, a centralização das normas vigentes, prevalecendo uma feição eminentemente burocrática (COLÉGIO PEDRO II, 1996-97, p. XI).

As justificativas para implementação do STEA nos apontam o anseio do colégio em acompanhar e “controlar” as práticas pedagógicas para que estivessem de acordo com as propostas descritas no Plano e, principalmente, garantissem a eficiência do processo educativo. “Em termos ideais, busca-se uma escola pública que amplie as oportunidades educacionais, promova a difusão dos conhecimentos [...] visando a garantia da eficiência, da eficácia e da efetividade do sistema educacional” (COLÉGIO PEDRO II, 1996-97, p. XI). Além do eficientismo de Tyler, outros aspectos da Teoria Tradicional podem ser observados nas proposições descritas pelo STEA no PGE.

Encontramos ainda no documento influências da perspectiva acadêmica e do caráter instrumental. A perspectiva acadêmica defende a existência de regras e métodos de validação de saberes. “Uma vez atendida a essas regras e métodos, alguns desses saberes – enunciados de todos os tipos – são consideradas como conhecimento” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 71). Já o caráter instrumental pressupõe que o conhecimento tem como referência principal a razão instrumental,

que “[...] genericamente falando, é a razão que busca sua legitimação pelo atendimento eficiente a determinados fins, sem problematizar os processos que levam a esses fins” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 73).

Ao observarmos a descrição das propostas do STEA, percebemos que as perspectivas já citadas parecem ser contempladas no PGE (1996-97, p. XII) através de objetivos diretamente relacionados ao currículo e à avaliação. Ao currículo, a ideia é atribuída a partir de duas dimensões:

- CURRÍCULO FORMAL: **a seleção, organização, hierarquização e transmissão dos conteúdos formais** (grifo nosso).
- CURRÍCULO OCULTO: todos os “mecanismos” relacionados com o currículo formal, cabendo ao STEA a identificação e discussões com os Cordenadores Pedagógicos e Professores das práticas capazes de **intervir no rendimento dos alunos e/ou turmas** (COLÉGIO PEDRO II, 1996-97, p. XII) [grifo nosso].

A razão instrumental pode ser vislumbrada pela atenção destinada ao STEA, às medidas necessárias para o sucesso/fracasso escolar, à intenção de assistência e assessoramento técnico e didático-pedagógico e ao próprio sentido que atribuem ao currículo (formal e oculto) e à avaliação:

considera-se avaliação da aprendizagem escolar como um processo de pesquisa e investigação, que visa a fornecer à ação pedagógica informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários para a garantia da aprendizagem do aluno (COLÉGIO PEDRO II, 1996-97, p. XII).

Destacamos outros trechos que denotam as perspectivas tradicionais do currículo, considerando o efficientismo, a razão instrumental e acadêmica.

[...] é indispensável que a escola se organize, a partir de uma estrutura e um funcionamento que propiciem, tanto aos seus profissionais quanto aos seus alunos, o desempenho esperado.

[...] Seguiu-se um fase de maior participação, em termos de planejamento e assessoramento técnico-pedagógico, enfatizando a dimensão técnica do processo ensino/aprendizagem [...].

[Objetivos] promover o estudo e a pesquisa educacional, visando maior aprofundamento e rigor científico.

[...] acompanhar, junto aos Coordenadores Pedagógicos, o cumprimento dos programas expressos no PGE, verificando a sua adequação às séries e às turmas.

[...] acompanhar, em articulação com o SOE [Serviço de Orientação Educacional], os Coordenadores Pedagógicos e os Professores, o desempenho dos alunos cujo rendimento escolar encontrasse em defasagem em relação ao grupo de série (COLÉGIO PEDRO II, 1996-97, p. XI).

Diferentemente do anterior, o PGE de 1996-97 descreve para o primeiro segmento a fundamentação teórica que serviria de base para o seu trabalho pedagógico. O documento apresenta um texto de 1991, escrito pela professora Patrícia Almeida na época em que chefiava o departamento: “o primeiro segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II implantou, desde 1985, uma proposta metodológica fundamentada principalmente na Teoria Psicogenética de Jean Piaget” (COLÉGIO PEDRO II, 1996-97, p. 4). Mas a professora faz uma ressalva: “a metodologia foi sendo construída a partir do trabalho elaborado pelo Laboratório de Currículos da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, entre 1975 e 1979” (Idem).

Ao compararmos os dois primeiros PGEs da escola, é possível perceber que eles guardam semelhanças em sua estrutura e na proposta teórico-metodológica. E, embora o documento de 1986 não apresentasse claramente a descrição de uma fundamentação teórica, foi possível detectar, por meio das análises de documentos e das entrevistas com membros da equipe que elaborou o plano, influências da Teoria Psicogenética. Contudo, o segundo PGE apresenta alguns avanços, na medida em que aponta os pressupostos teóricos para a prática educativa e dedica a atenção não só à execução, mas também em “problematizar” o porquê ensinar.

Com relação à perspectiva acadêmica, o PGE de 1996-97 manteve a mesma estrutura do documento anterior, baseada na matriz tyleriana. Sendo assim, e levando em conta o fato de já termos explorado a estrutura das tabelas de objetivos/conteúdo/estratégia em diversos exemplos na análise do PGE anterior, consideramos desnecessária a reprodução das tabelas do documento em questão nesta etapa da pesquisa. Segundo o PGE:

Admitir a educação como um direito do cidadão – direito ao desenvolvimento das potencialidades, de participação na cultura, na política e na construção nacional – implica uma concepção de escola que garanta a transmissão/assimilação do saber organizado (COLÉGIO PEDRO II, 1996-97, p. XI).

A organização da proposta curricular em tabelas que obedecem à mesma lógica do documento anterior<sup>49</sup> percorre boa parte do PGE de 1996-97. Os quadros associamos conteúdos ao tipo de comportamento esperado nas atividades de cada disciplina. Para Palamidessi, “todo currículo tem um quadro como figura básica. Um quadro é, antes de tudo, um dispositivo para distribuir: distribuição de indivíduos e de sucessos, de atividades ou de enunciados no espaço e no tempo” (PALAMIDESSI, In: LOPES e MACEDO, 2005, p. 115).

Essa forma de organizar o currículo permite a interpretação de que os saberes ali descritos são os “certos” e, por isso, inquestionáveis. Tal estrutura privilegia regras e métodos previamente definidos no campo acadêmico, deixando de considerar outros saberes também importantes na formação do indivíduo.

Refletindo sobre as perspectivas da Teoria Crítica – que, de maneira geral, “problematiza o que se entende por conhecimento e lança as bases para que seja questionado o que conta mais como conhecimento escolar” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 77) –, temos que o conhecimento é construído nas interações sociais. Por isso, não é cabível oferecer nenhum tipo de critério de verdade e “nenhuma epistemologia explícita para os diferentes saberes” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 78).

A dinâmica prescritiva do currículo fomenta a ideia que o conhecimento é um dado neutro porque define finalidades *a priori* e que, em função disso, não abre preceitos para se discutir os conhecimentos produzidos, seus modos de produção e porque determinados conhecimentos são selecionados e outros não.

A perspectiva apresentada, portanto, busca afirmar qualquer superioridade do conhecimento acadêmico e/ou científico sobre outros saberes sociais, porque é um currículo definido quase exclusivamente com base nas disciplinas acadêmicas. De acordo com Lopes e Macedo, na perspectiva crítica de Michael Young, “quanto mais um currículo é naturalizado, quanto mais ele é compreendido como o único possível, legítimo e correto, mais eficiente é o processo de deslegitimação dos saberes excluídos desse currículo” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 79).

A análise da estrutura do currículo apresentado no PGE de 1996-97 nos revela que, apesar de tentar levar em conta as condições de aprendizagem dos alunos e suas experiências, o currículo ainda opera na lógica hierarquizada do

---

<sup>49</sup> Ver tabela 1.

comportamentalismo. Parece, nessa medida, recuperar o cerne da racionalidade tyleriana – de vinculação estreita entre qualidade do currículo e a avaliação dos alunos e que define o currículo como “planejamento curricular como a criação de aplicação de critérios para a formulação de um plano eficaz de ensino, constituído de objetivos e conteúdos, assim como de orientações didáticas e critérios de avaliação” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 63).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou os dois primeiros Planos Gerais do Ensino das Unidades I do Colégio Pedro II, no intuito de perceber que concepções de currículo embasaram as propostas pedagógicas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental desde a sua fundação até meados da década de 1990.

Entendemos que a escola é um espaço particular, “palco” de embates de diferentes forças sociais e políticas que podem moldar e definir características essenciais no processo educativo. Nesse sentido, ela é compreendida como lugar de construção e reconstrução, caracterizado pelas múltiplas relações entre o contexto histórico e suas práticas sociais e educativas. Assim, estudar as instituições escolares à luz das suas ideias sobre o currículo nos permite entender questões objetivas relativas do Pedro II como também compreender a subjetividade que emerge do currículo e que interfere nas práticas cotidianas, ou seja, naquilo que de fato se configura como prática educacional e dinâmica organizacional dessa Instituição e que podem ser observadas em diversas situações.<sup>50</sup> Dentre esses aspectos, destacamos aquele que subjaz as teorias do currículo e que, portanto, prevaleceu como indagação desta pesquisa: que conhecimentos devem ser privilegiados pela escola, ao construir seu currículo?

A discussão sobre o que e a quem a escola deve ensinar sempre foi objeto de interesse no campo da educação. Portanto, demanda constante exercício de análise, de debate e de crítica. É uma discussão que precisa ser renovada continuamente, buscando novos ângulos, novas perspectivas. Afinal, a sociedade é dinâmica e sujeita a intensas e constantes transformações. Por isso, nossa pesquisa buscou integrar e, ao mesmo tempo, contribuir para reconsiderarmos o papel da escola. Como para Nosella e Buffa:

[...] o pesquisador pode estabelecer a conexão objetiva entre as particularidades da escola e a sociedade com base no levantamento e na análise de qualquer dado empírico [...], mas, dada nossa experiência, acreditamos que o procedimento mais adequado para alcançar esse objetivo metodológico é analisar as trajetórias dos

---

<sup>50</sup> Aqui poderíamos enumerar diferentes aspectos objetivos que pudemos compreender através do exercício da pesquisa. No entanto, como não se trata do objeto central desse estudo, o fazemos apenas em caráter de exemplo: modelo arquitetônico da escola, as salas de aula, organização das turmas, material didático, formação da equipe pedagógica e administrativa, dentre outros elementos.

alunos, ex-alunos e docentes, bem como estudar os conteúdos e as metodologias utilizadas na instituição em pauta. Em outras palavras: é essencial indagar a origem social e o destino profissional dos atores de uma instituição escolar para se definir o sentido social da mesma; assim como é essencial analisar os currículos aí utilizados para se compreender seus objetivos sociais (NOSELLA e BUFFA, 2009, p. 83).

Por se tratar de um estudo inédito, entendemos que há grande responsabilidade em trazer à tona conclusões de informações até então não investigadas e que, a partir de agora, poderão embasar outras pesquisas. Contudo, parece-nos pertinente considerar que, apesar do rigor metodológico necessário a uma pesquisa científica, esse trabalho por si só não encerra todas as possibilidades de análise.

Tão relevante quanto demonstrar a subjetividade da pesquisa, consideramos necessário fazer um esforço final no sentido de apontar como diferentes histórias, concepções e formas de organização do currículo fizeram (e fazem) parte da essência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. Também levamos em consideração a relevância do colégio, em especial das Unidades I, para a educação pública brasileira.

Procuramos revelar, por meio dos depoimentos, um pouco do contexto histórico que permeou a criação do primeiro PGE, porque dele surgiram contribuições essenciais para a criação do documento, quando ainda não havia uma proposta pedagógica estruturada, conforme observamos na fala da professora Ana de Oliveira:

A gente começa a escrita desse PGE [...], ele é escrito com a experiência daquelas pessoas que estavam ali. [...] Então são essas concepções que vieram de diferentes perspectivas, que acabaram originando aquele documento.<sup>51</sup>

Concluimos, portanto, que a soma de experiências de cada um dos professores delineou as práticas educativas das Unidades I. Uma bagagem que, de diferentes maneiras, contribuiu para a construção do currículo do colégio. Histórias de resistência “dos docentes às importações metodológicas”; de “outros docentes

---

<sup>51</sup> Entrevista concedida por Ana de Oliveira.

que privilegiavam aspectos conteudistas”;<sup>52</sup> de experiências coletivas e de embates de ideias. Tal embate, aliás, possibilitou importantes discussões sobre concepções que, (re)contextualizadas, constituíram as propostas curriculares. Tal embate perpassou tanto pelo processo de criação como o de implementação dos dois documentos analisados.

Num primeiro momento o conflito se manifestou em relação à criação das Unidades I, que tiveram resistência da maioria dos professores do colégio. Posteriormente, se configurou quando da implementação dos PGEs, marcada pela fragmentação política entre os segmentos de ensino da escola, fato registrado no PGE de 1996-97:

As reuniões realizadas em 1995 (entre professores, coordenadores e Chefes de Departamento) visando à integração da 4ª série do 1º segmento com a 5ª série, [...] seus desdobramentos e repercussões são também expressões de um esforço no sentido de superar a fragmentação, o isolamento, e ampliar o diálogo (COLÉGIO PEDRO II, 1996-97, p. VII).

Mas tais embates também contribuíram para que o colégio repensasse suas práticas e concepções, tanto de currículo quanto de aprendizagem. Embora houvesse um movimento de desqualificação do trabalho realizado no primeiro segmento, existia também o reconhecimento de parte da comunidade escolar acerca das novas perspectivas trazidas pela expansão do Colégio Pedro II:

[...] mas eu também nessas reuniões [de tentativa de integração entre os dois segmentos] vi muita gente aplaudir e entender que uma possível mudança no academicismo que o “Pedrão” imprimia, e ainda imprime, no currículo podia ser alterado a partir dessas experiências que nós estávamos vivendo lá no “Pedrinho”.<sup>53</sup>

Embora essa pesquisa apresente como suporte analítico o currículo oficial, entendemos que ele não se configura como determinante das práticas pedagógicas da escola. Até porque partimos do preceito de que em todas as instituições escolares existem o currículo formal e o praticado. Uma dualidade que se estabelece no momento em que os atores envolvidos nesse processo recriam, releem,

---

<sup>52</sup> Ana de Oliveira, In: Paladino e Oliveira, *Resgatando a Memória do Colégio Pedro II: o Primeiro Segmento do 1º grau*, 1994.

<sup>53</sup> Entrevista concedida pela professora Ana de Oliveira.

reinterpretam as orientações do currículo oficial, produzindo novas ideias, refletidas em suas práticas.

Assim como o currículo prescrito é produzido a partir de diferentes variáveis, a dinâmica pedagógica de uma escola também não está fadada a um trabalho mecânico de transmissão de conhecimentos pré-definidos. Esse processo pode criar e recriar conhecimentos e expressar a especificidade da escola. Mas não se pode perder de vista que as proposições verticais – aquelas que chegam à escola tanto através de diretrizes e parâmetros estabelecidas pelo Estado, quanto por meio das proposições hierárquicas dos currículos oficiais da instituição – tendem a inibir as posições críticas e de resistência dos professores e alunos, dificultando em grande medida a mudança de paradigmas institucionais e sociais.

Por isso, procuramos evidenciar nesse trabalho que o currículo analisado é sim o oficial, o “prescrito”, sem deixar, no entanto, de reconhecer que esse não é o único sentido do currículo. Entendemos que ele pode se manifestar de diferentes maneiras, em distintas instâncias e esferas. O conceito de currículo incorpora as influências políticas, sociais, culturais do contexto em que se desenvolve.

O processo pelo qual se estabeleceu o marco temporal da pesquisa inscreve-se num contexto mais amplo que abarca perspectivas pedagógicas, questões de natureza sociopolítica, orientações do campo programático da gestão de governo e implicações próprias do campo do currículo e da teoria curricular. Por isso, procuramos evidenciar nesse estudo que o contexto político influenciou – tanto de forma evidente quanto sutilmente – a organização e dinamização do currículo do Colégio Pedro II, através de orientações e medidas legais.

Por esse motivo nos pareceu pertinente recuperar o panorama político que delineou o ensino primário no Brasil e que interferiu direta ou indiretamente nas políticas internas do Colégio Pedro II, por se tratar o colégio de uma instituição pública federal. Nesse sentido, entendemos que a compreensão histórica e política encontra maior significado quando analisamos a relação entre as perspectivas curriculares e suas implicações com outras esferas que compõem a escola e o sistema de ensino.

O estudo nos ajudou também a perceber que os dois PGEs apresentam poucas diferenças estruturais e pedagógicas, mas que mantêm essencialmente a estrutura organizada por objetivos e a matriz comportamentalista evidente nas tendências tradicionais do currículo.

Em nossa avaliação, os documentos balizaram-se, predominantemente, em duas grandes abordagens. Uma diz respeito à organização, e outra refere-se aos princípios de formação dos alunos.

No que tange à estrutura e organização, os documentos preconizaram a matriz racionalista do modelo de Tyler, cuja influência no contexto educacional brasileiro foi decisiva, revelando por que talvez prevalecesse como modelo de ambos os PGEs. Os preceitos da organização técnica do planejamento do currículo e da avaliação da aprendizagem para verificação/controle da eficiência do próprio currículo são relacionados pelo autor a uma série de experiências preparadas pela escola sob a forma de um projeto pré-determinado. “O conceito mais corrente de currículo está ligado a um plano estruturado de aprendizagem centrado nos conteúdos ou nos alunos ou ainda nos objectivos previamente formulados” (PACHECO, 1996, p. 37).

Em relação aos preceitos para a formação dos alunos, os documentos nos apontam para a obrigatoriedade de se considerar as experiências desses alunos e de se levar em conta eventuais ajustes necessários para atender às suas necessidades. As descrições sobre o desejo de se formar cidadãos críticos e conectados com a realidade, traços característicos dos Planos de 1986 e 1996-97, estão expressos nas palavras do Diretor Geral e das Chefias de Departamento e também nos objetivos gerais do primeiro segmento do Primeiro Grau. Falando exclusivamente do segundo PGE, tal desejo também pode ser percebido nas Diretrizes Pedagógicas, nas palavras do Secretário de Ensino e na proposta da interdisciplinaridade.

Tais perspectivas se ajustam ao progressivismo de Dewey que, no Brasil, foi difundido por meio das ideias do Movimento Escola Nova, “cujos princípios de elaboração curricular residem sobre os conceitos de inteligência social e mudança” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 23). Para os progressivistas, a educação pode ser um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade e, por isso, deve ter como objetivo a construção de uma organização social mais harmônica e democrática.

As ideias para o primeiro segmento tinham interesse na solução de problemas sociais, mas, diferente do que propunha Dewey, isso não era o foco central da proposta. A partir dessa constatação, percebemos outro conflito: enquanto as proposições do currículo estavam voltadas para uma formação crítica e participativa,

para que os educandos pudessem interferir de maneira solidária e cooperativa na sociedade tornando-a mais democrática, os caminhos para fazê-lo não atendiam a essa perspectiva, porque o próprio currículo assumiu, em outra medida, um caráter eficientista inserido no modelo racional de objetivos e avaliações.

Contudo, não perdemos de vista que as escolhas metodológicas e epistemológicas feitas pela equipe pedagógica para balizar o currículo oficial das Unidades I e sua proposta pedagógica foram orientadas pelos interesses da Instituição. Desde 1981, o Colégio Pedro II já havia produzido um Plano Geral de Ensino, que fora reformulado algumas vezes até a implementação do primeiro segmento. Mas, muito antes disso, a escola já havia construído sua história e suas bases pedagógicas. Portanto, muitos dos elementos analisados nos documentos aqui descritos trazem 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 [...] (OLIVEIRA, 2006, p. 155).

Ao considerarmos o particular (local) e o geral, como sugerem Buffa e Nosella (2009), percebemos que além das influências locais, o contexto político também interferiu nas proposições do currículo oficial. O período histórico delimitado pela criação e publicação dos dois PGEs é marcado dois momentos políticos diametralmente opostos: o primeiro antecede a redemocratização e é, portanto, caracterizado pelos ideais nacionalistas do regime militar; o segundo coincide com a ascensão dos ideais neoliberais. Apesar de conviver com duas correntes tão diferentes no comando do país, a mesma LDB serviu de base para os dois currículos oficiais aqui citados. As políticas governamentais que objetivavam o controle do sistema de ensino e a forma opressiva como as medidas e as leis eram colocadas em prática na escola revelam sua influência nas escolhas curriculares feitas pela escola. Naquele momento, o sistema educacional deveria responder de forma eficaz aos anseios do mercado e à necessidade “de se adotarem, em definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil” (ROMANELLI, 2010, p. 202).

As entrevistas e documentos analisados evidenciam as preocupações da equipe pedagógica com a organização curricular, a formação dos alunos e a

qualidade do ensino. Pudemos perceber que, embora a escola e o primeiro segmento promovessem espaço de participação ativa nas reuniões, encontros e seminários, as medidas governamentais também interferiam nas proposições do currículo oficial. Esse movimento de organização curricular não acontecia apenas em uma direção, pois, enquanto recebia influências externas e da própria instituição, a equipe pedagógica da escola buscava reformular as orientações oficiais, procurando assim não desviar completamente de suas convicções.

Este estudo ajudou a evidenciar que o currículo adquire significado no contexto de um conjunto de confrontos, embates e negociações entre os diferentes protagonistas. A construção de um currículo envolve uma complexa relação de poder que possui diferentes variáveis: políticas, econômicas e culturais.

Não encontramos de maneira explícita evidências das teorias críticas e Pós-críticas nos documentos analisados. Não se pode assegurar, no entanto, que tais premissas não se manifestaram no currículo praticado porque, para fazer tal afirmação, seria necessária outra abordagem de pesquisa, que investigasse o cotidiano e as práticas pedagógicas do colégio. Também não podemos conjecturar que tais perspectivas inexistam no currículo das Unidades I. O acúmulo epistemológico e a vivência enquanto professora da instituição nos permitem supor que as abordagens de currículo presentes no atual PPP estejam mais próximas das teorias críticas. Mas essa é uma discussão que mereceria um estudo completo, dedicado mais profundamente a essa investigação.

Este estudo nos fez refletir de maneira profunda sobre as diversas e complexas questões que perpassam a construção de um currículo. Não estivemos em busca de verdades absolutas ou de respostas assertivas sobre o que deve e o que não influenciar as práticas pedagógicas ou o currículo do Colégio Pedro II. Não estivemos interessados em qualificar, fosse de forma negativa ou positivamente, as concepções atuais e antigas da escola. Afinal, foi esse conjunto de ideias, mesmo que de diferentes perspectivas, que forjaram a admirável história dessa Instituição.

Nossa investigação procurou expandir o debate sobre as formas de delinear o currículo do Pedro II, uma escola que ocupa um importante lugar social e que serve de referência para tantas outras instituições dedicadas à educação. As famílias de diferentes grupos sociais e culturais procuram essa instituição para investir na educação de seus filhos. Ampliar o debate significa conceber novas possibilidades, revelar um novo sentido de escola, que compreenda os papéis sociais e culturais de

cada um dos atores que constroem essa história como forma de repensar nossa prática pedagógica, evitando que se torne mais um instrumento da reprodução hegemônica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*; tradução FIGUEIRA, Vinicius. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2010.
- \_\_\_\_\_; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Editorial Vega, s/d [1ª edição original em 1970].
- \_\_\_\_\_. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Alfredo Mendes (orgs.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 4.024/61. MEC: 1961.
- \_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 5692/71. MEC: 1971.
- \_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96. MEC: 1996.
- CAMPOS, Edson Nascimento; CURY, Maria Zilda Ferreira. Fontes Primárias: Saberes em Movimento. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, SciELO, v. 23, n. 1-2, p. 311-323, jan./dec. 1997. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100016&script=sci_arttext). Acessado em: 10 de jun. 2012.
- CHAVES, Miriam Waidenfeld; LOPES, Sonia de Castro (orgs.). *Instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro: um século de história (1850-1950)*. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2009.
- CHOERI, Wilson. *O Colégio Pedro II de ontem, hoje e futuro. Uma visão e análise crítica e prospectiva*. Rio de Janeiro: [s. n.], s/d.
- COLÉGIO PEDRO II. *Plano Geral de Ensino*. Ministério da Educação, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Plano Geral de Ensino*. Ministério da Educação, 1996/1997.
- \_\_\_\_\_. *Projeto Político-Pedagógico*. Inep/MEC, 2002.
- CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em Educação*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- COSTA, Marisa Vorraber (org). *O currículo nos limiões do contemporâneo*. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- DANTAS, Andreia Cristina. *A educação no Império*. Web Artigos, 26 set. 2008. Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/a-educacao-no-imperio/9670>. Acesso em: 22 mai. 2012.

DEMO, Pedro. *A Nova LDB – Ranços e Avanços*. 2ª Ed. Campinas: Papirus, 1997

DÓRIA, Luis Gastão de Escragnole. *Memória histórica do colégio de Pedro II*. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II/MEC, 1937.

GATTI JR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs.). *História da educação em perspectiva: ensaio, pesquisa, produção e novas investigações*. Uberlândia: EDUFU, 2005.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. *A construção social do currículo*. Lisboa: EDUCATA, 1997.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Currículo e mudança: práticas mediadoras como catálise, ultrapassagens e referências para a formação docente na contemporaneidade. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 11, n. 1, p. 232-251, jan./jun. 2011. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acessado em 12 set. 2011

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação* n. 6, p. 33-51, 1992.

HAUER, Lícia Maciel. *Colégio Pedro II durante a Ditadura Militar: subordinação e resistência*. Niterói: Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2007.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2005. (Série Cultura, Memória e Currículo, v. 2)

LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M (Orgs.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2004.

MANFREDI, Sílvia. Uma crítica à pedagogia das competências. *Educação Profissional: Ciência e Tecnologia*, Brasília, v. 4, n. 1, p. 33-36, jul./dez. 2010. Edição Especial Fórum Mundial de Educação Tecnológica e Profissional. Disponível em <http://www.revista.facsenac.com.br/index.php/edupro>. Acesso em: 20 mai. 2012.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. O currículo nos limiares do contemporâneo, In: COSTA, Marisa Vorraber (org). 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. *Brasil ano 2000*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu & a educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. *Instituições escolares: por que e como pesquisar*. Campinas: Alínea, 2009.

NÓVOA, Antonio. *Para uma análise das instituições escolares*. Disponível em <https://www2.dce.ua.pt/docentes/ventura/ficheiros>. Acesso em: 20 nov. 2010.

OLIVEIRA, Ana de. *A disciplina escolar história no Colégio Pedro II: reinterpretações curriculares dos anos de 1980 aos primeiros anos do século XXI*. Rio de Janeiro: 2006.

PACHECO, José. *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto, 1996.

PALADINO, Maria Amélia Amaral; OLIVEIRA, Ana de. *Resgatando a memória do Colégio Pedro II: O primeiro segmento do 1º grau*. Rio de Janeiro: [s. n.], 1994.

PALAMIDESSI, Mariano. Tempo e currículo: o quadro de horários e a distribuição escolar das ocupações. In: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro e MACEDO, Elizabeth Fernandes de (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2005. (Série Cultura, Memória e Currículo, v. 2)

PRADO, Edna. Da formação por competências à pedagogia competente. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 2, n. 1, p. 115-130, jan./jun. 2009. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistasmetodista/index.php/ML/article/viewFile/331/329>. Acesso em: 18 mai. 2012.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 15. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Memória da Educação)

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

ROSA, Cleci Teresinha Werner da; BATISTELLA, Carmen Ana Rosa. Currículo e Fenomenologia: limites e possibilidades no ensino experimental da Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madri, n. 43, p.133-146, 2007.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. *O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais*. Rio de Janeiro: Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Maria Aparecida da. História do currículo e currículo como construção histórico-cultural. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. p. 4819-4828.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TEIXEIRA, Vânia Laneuville. As propostas curriculares oficiais: reinterpretação de uma instituição escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2001.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 2001.