

A HISTÓRIA E OS ESTUDOS SOCIAIS: O Colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970

BEATRIZ BOCLIN MARQUES DOS SANTOS¹

Durante os governos militares, especialmente após a promulgação da Lei 5.692 de 23 de agosto de 1971², foi promovida uma mudança radical nos currículos que tiveram forte impacto no âmbito do ensino da História ao estabelecer a disciplina escolar Estudos Sociais em substituição à História e Geografia no ensino de primeiro grau. A Lei n.º 5.692³, de 11 de agosto de 1971, estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, conforme a nova terminologia para os antigos cursos primário, ginásial e colegial. Na década de 70, esse documento apresentou as novas propostas para esses níveis de educação.

No caso do Colégio Pedro II, essa decisão acenava para reformas no currículo que geraram embates na comunidade escolar. Cabe destacar que o Colégio Pedro II, apesar da legislação vigente, não adotou os Estudos Sociais em seu programa de ensino⁴. Essa decisão parece revelar um padrão de estabilidade curricular (GOODSON, 1997, p.29) que, em nosso entender, merecia ser melhor investigado.

O caráter da proposta, que estabelecia a integração dos conteúdos da História e da Geografia, contrastando com o ensino das “humanidades” sob o qual se configuravam os fundamentos da formação educacional no Colégio, nos estimulou a investigar como as políticas educacionais que promoveram reformas na década de 1970 foram apropriadas pela instituição e, mais particularmente, no âmbito da disciplina História no Colégio Pedro II. Os embates entre o contexto externo e interno, quer dizer, a dinâmica das relações entre os grupos internos representados por professores, alunos, coordenadores catedráticos e diretores, e os formuladores governamentais de políticas

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenadora do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM)

² Brasil. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

³ BRASIL. Congresso Nacional. Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971 – Fixa Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

⁴ Ata do colegiado de História, década de 1970. Acervo NUDOM.

educacionais, revelados nas negociações para lidar com as mudanças exigidas, foram o nosso foco de estudo.

Tomamos como base, nesta pesquisa, as contribuições do teórico inglês Ivor Goodson, que defende que nos estudos históricos do currículo se focalizem os mecanismos de seleção e de organização dos conteúdos escolares de modo a compreender os processos internos da escolarização.

Goodson afirma que a história do currículo deve estar centrada nos determinantes sociais e políticos da organização educacional. Para esse autor, o currículo é confeccionado no plano social, a partir das relações entre os grupos que o elaboraram e o colocaram em prática. Nesse sentido, o conceito de currículo é multifacetado, por ser “negociado e renegociado em vários níveis e campos” (GOODSON, 2005, p.67).

Os estudos históricos buscam compreender a origem dos conhecimentos escolares escolhidos para compor o currículo de uma disciplina, partindo do entendimento do contexto interno da escolarização, que – segundo Goodson – é resultado de negociações que levaram a essas escolhas. Operando com o conceito de tradição inventada de Eric Holbsbawn, Goodson defende que, na análise sócio-histórica do currículo, torna-se imperativo entender os interesses e embates entre os atores sociais responsáveis pela retórica escolhida e relacionar as prioridades sociais e políticas na escolha do repertório curricular.

Dessa forma, a pesquisa se desenvolveu mediante a análise dos programas de ensino da disciplina História pertencentes ao acervo do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM) e pelas entrevistas de história oral com professores que davam aulas nesse período. Iniciamos as investigações com o levantamento de fontes documentais referentes ao currículo de História, desde a criação do Colégio até a década de 1970. Utilizamos a metodologia de História de Vidas em uma triangulação com a pesquisa histórico-documental. Acreditamos que as narrativas construídas pelos sujeitos podem trazer uma outra versão do período ou mesmo confirmar os documentos oficiais.

O teórico que serve de base para o estudo, Ivor Goodson, destaca que o currículo sofre uma ação direta dos embates entre os componentes da comunidade disciplinar, de

modo que os interesses e valores dos grupos dominantes se sobrepõem. Dessa forma, acreditamos que para compreender os reflexos das disputas internas da comunidade disciplinar na constituição do currículo, as vozes dos sujeitos – professores e professores/ex-alunos do Colégio Pedro II – resgatadas nas entrevistas ofereceram um campo fértil para a produção de dados e análise na pesquisa.

A escolha do Colégio Pedro II para desenvolvimento da presente pesquisa deve-se, primeiramente, ao fato da história da disciplina escolar História estar profundamente imbricada com a história deste Colégio.

Instituição criada como estabelecimento oficial do ensino secundário para atender às necessidades de formação de uma elite social que ocuparia os principais cargos da administração pública e do governo, para a qual o projeto civilizatório do Império era especialmente dirigido. Esse Colégio representou um lócus de formação tanto do currículo quanto do ensino de História. Foi através do Colégio Pedro II, que se iniciou o processo de consolidação dos programas curriculares e manuais didáticos, fornecendo-nos, assim, materiais sobre a História ensinada no Brasil, ou melhor, a História estruturada como matéria escolar.

A escolha dessa instituição justifica-se também pela importância dada às chamadas “humanidades” nos programas de ensino desde o século XIX, tradição essa responsável, em grande parte, pela construção da matéria escolar História na forma em que foi ensinada no Brasil, até meados do século XX. As disciplinas fundamentadas na cultura clássica como História, Geografia, Latim, Grego, Literatura, Filosofia e Retórica representavam mais de 50% da carga horária das disciplinas (GASPARELLO, 2002, p.68). Além disso, o Colégio Pedro II apresenta características *sui generis*, como por exemplo o regime das cátedras, responsável pela aproximação dessa instituição com o ensino superior, e que implica em aspectos muito particulares a serem considerados na análise da construção sócio-histórica da disciplina História⁵.

⁵ O Decreto 1.602 de 23 de junho de 1882 estabelece a normatização para provimento das cadeiras de professor catedrático. No capítulo II do referido Decreto podemos ler: “as provas de concurso que serão effectuadas no Externato e constariam de deffeza de these, escripta e oral. A these comprehenderia uma dissertação escripta sobre um ponto sorteado e de, pelo menos, duas proposições que conteriam questões controversas sobre cada um dos outros nove pontos, dentre os dez organizados por uma comissão julgadora. Seria apresentada impressa em quarenta dias contados daquelle em que foi dado o ponto. Cada candidato faria entrega à secretaria da Instituição Pública de cem exemplares de these, dos quaes dez ficariam para as duas bibliothecas do Collegio e os demais seriam, oito dias antes dos marcados para a defeza, distribuídos aos reitores, aos juizes, professores do Collégio e demais candidatos” (ANUARIO DO COLEGIO PEDRO II, nº I, 1914, p.89).

Importante destacar, também, que a escolha da disciplina escolar História como foco da pesquisa remete ao fato de ser uma disciplina escolar inserida no currículo do curso secundário no Brasil no século XIX e que, a despeito das mudanças implementadas, permanece no currículo até os dias de hoje. No século XX, essa disciplina passou por muitas transformações oriundas de tentativas governamentais para retirá-la do currículo. No entanto, as características de seus objetivos parecem ter contribuído para a sua manutenção no currículo, devido ao reconhecido papel na formação da identidade nacional, na constituição da cidadania e – mais recentemente – na perspectiva de um ensino de História comprometido com a formação de um cidadão crítico (BITTENCOURT, 2004, p.21).

Constatamos, ao longo da pesquisa, que o Colégio Pedro II garantiu um padrão de estabilidade expresso na manutenção da disciplina História e da disciplina Geografia no currículo de primeiro grau, contrapondo-se a uma proposta de reforma educacional que estabelecia a integração dos conteúdos das duas disciplinas na matéria Estudos Sociais.

A análise dos programas de ensino do Colégio Pedro II nos permite afirmar que a disciplina História, ao longo de sua trajetória no Colégio Pedro II desde 1837 e inserida na matriz curricular do ensino – como podemos confirmar no “mapa das lições”⁶ –, esteve associada a um currículo acadêmico cujo objetivo era a preparação dos jovens para profissões tradicionais como direito, medicina e engenharia, entre outras.

A História representava uma disciplina fundamental no currículo, marcada pela tradição de professores catedráticos, autores de livros didáticos que ocupavam posições de poder dentro e fora do Colégio, com projeção pessoal, respeitados por sua atuação seja no ensino secundário, seja no ensino superior. Ocupavam cargos de poder em órgãos do governo e em instituições civis ligadas à educação, como também vimos ao longo dos capítulos. Podemos dizer que a disciplina História, por meio de sua comunidade disciplinar, contribuiu para configurar o ensino de excelência do Colégio Pedro II em vários períodos de sua história. Na década de 1960, com a criação do Conselho Federal de Educação (1962), alguns catedráticos do Colégio foram indicados

⁶ Esse mapa reproduz a grade curricular inicial para a escola, ou o primeiro currículo prescrito no Brasil, uma vez que lista todas as matérias lecionadas, os respectivos tempos semanais e a carga horária total do curso. Encontra-se no final do Regulamento n.º 8 de 1837. (acervo NUDOM)

para membros do Conselho, inclusive o catedrático de História. Na década de 1970 essa prática teve continuidade, sendo que o próprio diretor geral do Colégio era membro desse Conselho.

O Colégio Pedro II trazia uma marca muito forte de um currículo tradicional voltado para a formação do jovem que ambicionava o ensino superior e as profissões clássicas. A História era uma disciplina fundamental na construção dessa formação, que visava a preparação do jovem que pretendia chegar à universidade e, por conseguinte, trilhar carreira de poder ou status elevado na sociedade.

O estudo do currículo da disciplina História ao longo dos séculos XIX e XX, no Colégio Pedro II, nos revelou a marca das tradições e subculturas que compunham a retórica ou os fundamentos da disciplina, de modo que as intenções expressas nas abordagens escolhidas para esse ensino garantiam a manutenção da História no conjunto curricular associado à preparação para os exames destinados aos cursos universitários, cujo objetivo era a preparação para profissões de destaque na sociedade.

A proposta de substituição da História e Geografia pelos Estudos Sociais representou um conflito entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica no que tange a disciplinas de “status baixo relacionado a conhecimentos práticos” (GOODSON, 2001, p.179).

Nesse sentido, a implementação da Lei 5.692/71 implicaria em uma mudança: o ensino secundário disciplinarizado e a disciplina História caracterizada por um currículo de base acadêmica e pela formação específica de seus professores, caminhando em direção a um ensino de primeiro grau com base em um currículo integrado e de finalidades práticas.

A trajetória histórica da disciplina Estudos Sociais

Os Estudos Sociais, desde sua origem no início do século XX, estava associado a uma tradição pedagógica cujo modelo educacional fundamentava-se na educação centrada na criança e em sua inserção social.

A ideia de incluir os Estudos Sociais no currículo escolar surgiu no Brasil no final da década de 20 do século XX, no bojo do movimento conhecido por Escola Nova. A influência desse movimento educacional norte-americano promoveu as primeiras discussões no meio dos educadores brasileiros, preocupados em trazer para o Brasil uma

nova visão de educação, resultando em alterações metodológicas e programáticas nas escolas.

Inspirados no naturalista Jean-Jacques Rousseau e nos conceitos dos pedagogos Heinrich Pestalozzi e Freidrich Fröebel, os defensores da Escola Nova procuraram fundamentar seus pressupostos metodológicos na ação, afirmando que esta “valorizava a autoformação e a atividade espontânea da criança” (GADOTTI, 1999, p.142). Esse movimento se caracterizava pela atenção dada às necessidades e interesses individuais, privilegiando o ensino que considerava o aluno como sujeito do conhecimento e o preparava para adaptar-se ao meio (LIBÂNEO, apud LUCKESI, 1994). Alguns de seus expoentes – Dewey (na América do Norte); Ferrière e Claparède, este último exercendo grande influência sobre Piaget, Montessori e Decroly (na Europa); e Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo (no Brasil), dentre outros – tiveram suas ideias seguidas e, a despeito de algumas críticas que lhes são feitas, ainda hoje servem de inspiração para muitos educadores (RISCHBIETER, 2004).

O ensino, nessa concepção, deveria aproximar o jovem do contexto social ao qual pertencia e minimizar a defasagem entre as propostas educacionais inseridas nos programas e currículos e o avanço científico que caracterizou o século XX, como defendeu Delgado de Carvalho, importante representante brasileiro do movimento da Escola Nova:

O abismo existente entre o progresso material da nossa civilização e o atraso mental do momento é a tragédia do mundo moderno e cada vez irá se acentuando, se a Educação não preparar os indivíduos para o meio em que estão chamados a viver.

Carvalho (1957, p.75)

Os educadores da Escola Nova traziam, como tema de pauta para os debates, a preocupação com os objetivos da educação e propunham alterações dos conteúdos curriculares para atender a esses objetivos. O ensino marcado pela influência francesa de caráter factual, descritivo e conteudista que caracterizou a educação brasileira ao longo do século XIX, distanciava-se da nova proposta de uma educação integradora e socializadora.

De acordo com os defensores dessa proposta no Brasil, os Estudos Sociais, ao contrário da rígida delimitação do campo de estudo proporcionada pelas disciplinas

História e Geografia, permitiam uma maior flexibilidade, trabalhando a interação dos conteúdos da área das Ciências Humanas. Nessa proposta, o objetivo maior era a aprendizagem do aluno aliada ao seu meio ambiente físico e social e à sua participação no mesmo. Segundo o teórico Delgado de Carvalho, defensor dos Estudos Sociais no Brasil, essa concepção de ensino traria muitos benefícios uma vez que:

alargam-se os campos de trabalho, interpretam-se tópicos de disciplinas diferentes; multiplicam-se as interdependências e apagam-se, também, as delimitações precisas (CARVALHO, 1957, p.15).

Cabe destacar que a proposta de trabalho dos Estudos Sociais era bem ampla, e que a escolha dos conteúdos a serem trabalhados deveria atender às expectativas da aprendizagem, inseridas no projeto da escola para aquela disciplina. Nos Estudos Sociais entendia-se que qualquer conteúdo das ciências humanas poderia ser utilizado para o objetivo de levar o aluno ao conhecimento humano. O importante, nessa perspectiva, era a metodologia de trabalho, onde as experiências planejadas para o ensino valorizavam as iniciativas da criança e do professor (CARVALHO, 1957).

A publicação em 1957 do livro *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais*, do professor Delgado de Carvalho, representou grande influência sobre o sentido e a implantação dos Estudos Sociais nas décadas de 1960 e 1970.

Tal publicação deu novo impulso à disciplina, inclusive levando à sua inserção no currículo de algumas escolas elementares, consolidando assim as propostas da Escola Nova no Brasil, uma vez que o autor acreditava que o ensino deveria fornecer valores de cooperação, capazes de combater o individualismo exacerbado e contribuir para a formação de uma sociedade mais harmoniosa. Para Elza Nadai (1988, p. 8), a obra de Delgado de Carvalho:

“acentua o papel dos Estudos Sociais – baseados na Sociologia (área núcleo) – como fundamental na preparação do aluno para a mudança; no treino de opções e como condição de resolução de problemas decorrentes da instabilidade e da falta de segurança no futuro”. (Nadai, 1988, p. 8)

É importante destacar que Carvalho já considerava a distinção entre disciplina escolar e científica, mesmo que as pesquisas ainda não se voltassem para essa

diferenciação – o que é uma discussão mais recente do ponto de vista da pesquisa educacional⁷.

No preâmbulo do livro supracitado, Delgado de Carvalho confirma sua aproximação com os expoentes da Escola Nova no Brasil, ao mencionar que:

a publicação que aí segue sob o impulso animador de Anísio Teixeira é a execução de um plano que, num dia de 1953, me foi traçado, entre duas aulas, por Lourenço Filho. Não sei se foi isso que ele tinha em vista. Talvez venha eu traçar o seu pensamento...

Carvalho (1957)

O professor Delgado de Carvalho criticava em sua obra os programas brasileiros e a educação como um todo, por entender que ainda se remetiam aos currículos tradicionais com a marca das humanidades, segundo ele, sem a preocupação de aproximar o ensino da realidade dos alunos. Esta concepção da disciplina Estudos Sociais influenciou as décadas de 1950 e 1960 no Brasil.

Os Estudos Sociais nas décadas de 1960 e 1970

Na década de 1960 preparava-se o caminho para a implantação obrigatória dos Estudos Sociais, que sobreveio em 1971 por meio da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus, nº 5.692. A proposta de inclusão dos Estudos Sociais como disciplina escolar, defendida por alguns educadores da época, apresentava forte influência das ideias do professor Delgado de Carvalho, além de revelar alguns aspectos da concepção de ensino imposta mais tarde, durante a década de 70

As disciplinas de uma mesma área ou campo de pesquisa forneciam os conteúdos formadores da disciplina Estudos Sociais. Embora não se tenha uma definição específica desse programa, cada projeto escolar organizava a proposta de acordo com as atividades planejadas pelos professores, valorizando as iniciativas das crianças nesse processo.

Cabe destacar que havia uma relação direta entre as novas perspectivas educacionais e a inserção dos Estudos Sociais no currículo da escola secundária. Algumas experiências pontuais, com a inserção da disciplina Estudos Sociais, aconteceram nas décadas de 1950 e 1960.

As primeiras experiências com os Estudos Sociais ocorreram no ensino primário, reunindo conteúdos retirados de várias disciplinas. Os professores eram formados na Escola

⁷ Monteiro, Ana. *Ensino de História: entre saberes e práticas*. Tese de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.

Normal, sem o peso do ensino acadêmico das diversas disciplinas – o que terminou por facilitar a introdução dos Estudos Sociais.

Na década de 60, uma outra experiência de incorporação dos Estudos Sociais no currículo ocorreu em São Paulo, nos Ginásios Vocacionais.

Inseridos no currículo escolar, os Estudos Sociais surgiram como proposta governamental, com a publicação da Lei nº 4.024 de 1961, que deu maior flexibilidade à organização curricular para o curso secundário.

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 o território nacional, em cada nível e ramo. Este, a nosso ver, o único progresso da lei: a quebra da rigidez e certo grau de descentralização. Foi uma abertura que se fazia necessária, mas que, na verdade, foi apenas timidamente ensaiada. A possibilidade de os Estados e os estabelecimentos anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação foi sem dúvida, um progresso em matéria de legislação.

Romanelli (1999, p.181)

Dessa forma, a nova legislação educacional manteve a estrutura de ensino já existente, ou seja: Ensino Pré-Primário; Ensino Primário de 4 anos; Ensino Médio, subdividido em dois ciclos: o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos (compreendendo também o ensino técnico industrial, agrícola, comercial e de formação de professores); e Ensino Superior. Quanto ao currículo, o artigo 35º. da Lei estabelecia que:

Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.
§1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos Conselhos Estaduais de Educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

Assim sendo, embora a legislação definisse as disciplinas obrigatórias, cabia às escolas a organização do que seria propriamente ensinado. A História fazia parte das disciplinas obrigatórias, compondo as chamadas disciplinas intelectuais, conforme Parecer do Conselho Federal de Educação⁸ sobre a *Amplitude e desenvolvimento das*

⁸ Vale destacar que o conselheiro Newton Sucupira era estudioso da obra de John Dewey, sendo autor do

matérias obrigatórias que complementa a lei, assinado pelos conselheiros D. Cândido Padim, Roberto Accioli, Pe. J. Vasconcellos, J. Borges dos Santos, Faria Góes, Abgar Renault e Anísio Teixeira:

O Conselho Federal de Educação tendo em vista a atribuição que lhe é conferida pelo Art.35 parágrafo 2º da Lei de Diretrizes e Bases e os estudos elaborados pela Comissão de Ensino Primário e Médio, resolve fazer as indicações que se seguem:

I- com o objetivo de alcançar um desenvolvimento integral da personalidade prevê a LDB quatro componentes para a organização do currículo de nível médio:

- a) as disciplinas intelectuais
- b) as práticas educativas artísticas ou úteis
- c) as práticas educativas físicas
- d) educação moral, cívica e religiosa

II- os programas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências e o das atividades de Educação Física serão organizados pelas escolas de nível médio.⁹

Documenta (1962, p.33)

Os Estudos Sociais apareceram como disciplina optativa na listagem relacionada pelo Conselho Federal de Educação das disciplinas a ser escolhidas pelos estabelecimentos de ensino:

Como disciplinas obrigatórias em âmbito nacional, cobrindo 50% do total, o CFE fixou as seguintes: Português (7 séries), História(6), Geografia (5), Matemática (6) e Ciências (de 4 a 6) – como “Iniciação às Ciências Físicas e Biológicas” nas duas últimas; e mantendo esta forma ou desdobrada em Física, Química e Biologia, no 2º ciclo. *Como parte complementar* do Sistema Federal, em vez de estabelecer apenas as duas a que poderia limitar-se, o Conselho alinhou cinco pares em que apareciam as línguas estrangeiras modernas (5 vezes), o Desenho (2 vezes) e a Organização Social e Política Brasileira, as línguas clássicas e a Filosofia (uma vez). Para a escolha propriamente dita dos estabelecimentos, relacionou no ciclo ginásial –línguas estrangeiras modernas, Música, Artes Industriais, Técnicas Comerciais e Técnicas Agrícolas; no ciclo colegial – línguas estrangeiras modernas, Grego, Desenho, Mineralogia e Geologia, Estudos Sociais, Psicologia, Lógica, Literatura, Introdução às Artes, Direito Usual, Elementos de Economia, Noções de Contabilidade, Noções de Biblioteconomia, Puericultura, Higiene e Dietética.

Documenta (nº1, Rio de Janeiro, MEC-CFE, 1962, p.11-13)

livro **John Dewey: Uma Filosofia da Experiência.**

⁹ Conforme artigo publicado na Revista Documenta n º8 outubro/1962, p.33 sobre *a amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias* assinado pelos conselheiros D.Cândido Padim, Roberto Accioli, Pe.Vasconcellos, J.Borges dos Santos, Faria Góes, Abgar Renault e Anísio Teixeira. Como podemos ver a História era disciplina obrigatória.

Evidencia-se nessa proposta os Estudos Sociais no sentido de cidadania dos educandos, de modo a privilegiar no ensino os conhecimentos necessários à atuação do jovem na vida social. Nessa concepção, os Estudos Sociais permitiriam uma integração dos conteúdos das disciplinas História, Geografia, Economia e Sociologia, resultando em uma visão mais global da vida.

Os estudos para a reforma do ensino de 1º e 2º graus da Lei 5.692 tiveram início em 1969, a partir da elaboração de dois pareceres do Conselho Federal de Educação – os de números 466/69 e 793/69 – de autoria do conselheiro Celso Kelly, resultando na formação do primeiro Grupo de Trabalho¹⁰ a apresentar sugestões para a reformulação dos ensinos primário e médio (este correspondendo ao ginásial e ao colegial da época (SARAIVA, 1984).

A professora Terezinha Saraiva¹¹, conselheira do Conselho Federal de Educação de 1970 a 1980, relata em sua entrevista para esta pesquisa que sua participação na elaboração da LEI 5692 teve origem no Grupo de Trabalho organizado em 1969 pelo Ministro da Educação e Cultura, Tarso Dutra, atendendo ao indicativo do Parecer 466/69. Esse Parecer, assim como o de nº. 793/69, tinham como objetivo propor uma revisão da LDB 4024/61 no que se referisse a esses dois graus de ensino com base em alguns “pontos de vista” os quais, na prática, revelavam concepções e princípios que foram mais tarde incorporados pela Lei 5.692.

No Parecer 466/69 do Conselho Federal de Educação já se vislumbrava alguns dos princípios encontrados na Lei 5.692, como o fim do exame de admissão e a continuidade dos estudos do antigo primário no ginásio, além da preocupação de que o ensino tivesse como eixo a integração do homem ao meio em que vive:

O 1º ciclo – o ginásio – é mais um trecho da mesma estrada iniciada com a escola primária. Nem uma nem outra devem perder-se nas abstrações

¹⁰ Criado pelo Decreto 65.189 de set/1969 instituindo primeiro Grupo de Trabalho formado por 20 educadores para “propor reformas no ensino fundamental”. O Grupo compunha-se dos seguintes membros: Alberto Mesquita de Carvalho; Alfredina de Paiva e Souza; Carlos Pasquale; Carlos Ribeiro Mosso; Clélia de Freitas Capanema; Cora Bastos de Freitas Rachid; Gildásio Amado; Jayme Abreu; Jorge Barifaldi Hirs; José Augusto Dias; Padre José Vieira de Vasconcelos; Leticia Maria Santos de Faria; Linda Ganej Andrade; Lucia Marques Pinheiro; Luiz Gonzaga Ferreira; Maria Clarice Pereira Fonseca; Nise Pires; Roberto Hermeto Corrêa da Costa; Terezinha Saraiva; e Vandick Londres da Nóbrega (Diretor Geral do Colégio Pedro II).

¹¹ Conselheira do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro e do antigo Conselho Federal de Educação. Membro da Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus do Conselho Federal de Educação (1971). Membro da Academia Brasileira de Educação e da Academia Internacional de Educação. Participou da elaboração da Lei nº 569 e da LDB de 1996, integrando um GT constituído pelo presidente do Conselho Federal de Educação da época, professor Fernando Gay da Fonseca. Esse grupo reuniu-se durante dois meses no Colégio São Bento do Rio de Janeiro, tendo então encaminhado ao CFE um anteprojeto de lei relacionado à revisão da LDB de 1961.

infecundas: ambas têm diante de si a vida da criança e a dinâmica da comunidade. Cobrem faixas etárias diversas, mas colimam fins semelhantes... abrindo os horizontes da cultura geral, do âmbito do primário ao ginásio, os sistemas de ensino estão cuidando, básica e essencialmente do homem e no seu ajustamento ao meio e ao tempo.

Saraiva (1984, p.20)

Os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo, formado em 1969 por 21 membros, sugeriram em seu relatório conclusivo algumas diretrizes a serem adotadas na reforma do ensino fundamental e médio de 1971, como podemos constatar por algumas das diretrizes apontadas pelo Grupo de Trabalho (SARAIVA, 1984, p.20):

- Integração do ensino primário e médio dentro de objetivos comuns por meio de processos adequados às idades sucessivas;
- A integração do ensino fundamental no meio físico e social assegurando a plenitude da formação humana;
- Compreensão da realidade - trabalho entre os problemas comuns do meio e do homem, a partir das últimas séries do ensino primário e ao longo do ginásio, sem caráter profissionalizante, mas como exploração e estímulo das vocações e como processo de objetivação dos problemas sociais e econômicos que envolvem o educando.

A nova filosofia que se delineava nos dois pareceres representou a essência de algumas inovações da Lei 5.692, como por exemplo as “matérias” como os Estudos Sociais, a Comunicação e Expressão e as Ciências que substituíram as disciplinas tradicionais no primeiro grau, assim como já acontecia no primário. Isso nos faz ver que havia uma perspectiva de continuidade dos estudos do primário para o ginásio – agora primeiro grau.

Em 1970, o então Ministro da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho, organizou um novo Grupo de Trabalho¹², com o objetivo de elaborar o anteprojeto da Lei 5.692.

Na proposta apresentada pelo grupo que elaborou o Anteprojeto de Lei¹³, o ensino de 1º grau teria como objetivo, além da educação geral, a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho, sem ser profissionalizante; quer dizer, priorizava a

¹² O Decreto 66.600, de 20 de maio de 1970, instituiu o segundo Grupo de Trabalho, constituído por 9 membros.

¹³ O Ministro da Educação encaminhou o anteprojeto ao Conselho Federal de Educação para análise. O CFE reuniu-se durante uma semana, e o resultado dos debates foi encaminhado ao Ministro. Foram sugeridas 65 emendas aditivas, supressivas e substitutivas (SARAIVA, 2004, p.371).

formação para a vida em sociedade. Nessa concepção, o objetivo da educação visava a formação para o autoconhecimento, entendendo que esse processo ocorria mediante a interação do jovem com o meio em que vive através do trabalho e da convivência. Nessa perspectiva, a formação cultural oriunda do processo educativo oferecia os meios para a atuação do aluno no mundo do trabalho e no meio social, contribuindo para a sua realização pessoal (SARAIVA, 1984).

A Resolução n.º 8 do Conselho Federal de Educação, de 1.º de dezembro de 1971, derivada do Parecer 853/71, estabelecia as matérias que formavam o núcleo comum e as disciplinas obrigatórias das matérias fixadas. Nessa Resolução, destacamos também a indicação de que as matérias seriam trabalhadas no currículo de forma integrada e obedecendo a um escalonamento em consonância com o amadurecimento do aluno:

Art.1º - O núcleo-comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus abrangerá as seguintes matérias:

- a) Comunicação e Expressão
- b) Estudos Sociais
- c) Ciências

§ 1º - Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo-comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas:

- a) em Comunicação e Expressão – A Língua Portuguesa;
- b) nos Estudos Sociais- a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;
- c) nas Ciências – a Matemática e as ciências Físicas e Biológicas.

Art.2º - As matérias fixadas, diretamente e por seus conteúdos obrigatórios, deverão conjugar-se entre si e com outras que se lhes acrescentem para assegurar a unidade do currículo em todas as fases do seu desenvolvimento.

Art 4º - As matérias fixadas nesta Resolução serão escalonadas, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus, da maior para a menor amplitude do campo abrangido, constituindo atividades, áreas de estudo e disciplinas.

O modelo de ensino proposto por esta legislação preocupa-se em integrar conhecimentos para torná-los úteis e mais próximos à realidade do aluno. Caracteriza-se pelo estímulo à pesquisa e à preparação para a vida, aproximando o aluno do meio em que vive a partir de uma metodologia de ensino baseada em métodos ativos, concepção oriunda dos princípios da Escola Nova.

Sob esse enfoque, os Estudos Sociais representariam uma mudança de abordagem das disciplinas tradicionais – História e Geografia – para atender ao público

escolar na perspectiva pedagógica, trabalhando com conteúdos das disciplinas de forma integrada, ou seja, somente com os elementos necessários para aproximar o aluno e tornar conhecido o seu meio ambiente ou a sociedade em que vive.

Na tradição pedagógica, não há preocupação com os exames preparatórios para o ensino superior. Portanto, a formação escolar prima por conhecimentos úteis à vida e não ao ingresso em cursos universitários, primeiro passo para as profissões tradicionais.

Essa perspectiva rompe com as tradições ou subculturas disciplinares caracterizadas por determinadas retóricas selecionadas a partir de interesses internos relacionados ao status acadêmico.

O estudo desenvolvido nesse trabalho demonstrou que a disciplina História no Colégio Pedro II apresentava algumas tradições relacionadas às intenções e objetivos do ensino do próprio Colégio. Para atender a uma camada da sociedade que seguiria os estudos na universidade, o ensino secundário fundamentava-se em conhecimentos que permitissem ao jovem passar nos exames para o ensino superior. O sucesso da permanência nesse estágio de aprendizagem estava associado diretamente ao status da profissão escolhida.

A nosso ver, as marcas de tradição do ensino no Colégio e sua importância para a história da educação no Brasil dificultaram a interferência do governo no sentido de impor mudanças na organização curricular.

O Colégio Pedro II apresentava uma peculiaridade: ao longo do período estudado, os professores estavam comprometidos tanto com a História acadêmica quanto com a História ensinada, lecionando no ensino superior e no ensino secundário, além de ocuparem posições relevantes em instâncias formuladoras de políticas educacionais, inclusive de currículo. Essa aproximação com o ensino superior nos parece uma permanência na história do Colégio. Até a década de 1970, os professores catedráticos escolhiam os livros didáticos que seriam usados pelos alunos, livros esses que eram – na maioria das vezes – de sua própria autoria. Nesse sentido, direcionavam a concepção de História que seria ensinada pelos demais professores tanto dentro do Colégio quanto fora dele, influenciando o ensino em diferentes estabelecimentos que procuravam se inspirar no padrão do Colégio Pedro II.

Concluimos que as características internas do currículo do ensino secundário do Colégio Pedro II apresentavam-se dessincronizadas em relação à proposta de mudança curricular promovida pela Lei 5.692. Dessa forma, a nossa hipótese para a não adoção, por parte do Colégio Pedro II, dos Estudos Sociais no currículo é que houve uma contradição entre o contexto interno, caracterizado por um currículo tradicional associado à preparação do jovem para profissões acadêmicas, de status elevado, e o contexto externo, caracterizado pelas políticas públicas que traziam a proposta da disciplina Estudos Sociais relacionada a uma tradição pedagógica correspondendo a uma visão pragmática da educação. Em vista disso, a mudança curricular proposta não aconteceu porque não se coadunava com a forma organizacional do Colégio, caracterizada por uma grade curricular composta por disciplinas tradicionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Vera Lúcia Cabana de Queiroz. *Historiadores do IHGB/ Catedráticos do CPII - Império. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 168, n. 434, jan./fev.2007.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (Org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.
- CARVALHO, Carlos Delgado de. **Introdução metodológica aos Estudos Sociais**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1957. (Biblioteca de Cultura Pedagógica).
- GADOTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de identidades: os compêndios de história do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920)**. 2002. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.
- _____. **O Currículo em Mudança: estudos na construção social do currículo**. Portugal: Porto Editora, 2001.
- _____. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- NADAI, Elza. **Estudos Sociais no Primeiro Grau**. MEC, *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 7, n.32 37, 1988.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SARAIVA, Terezinha. **Educação: temas para debate**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1984.