



GLAUCIA MOREIRA MONASSA MARTINS

**PRESTÍGIO ESCOLAR: UMA CORRIDA DE
OBSTÁCULOS – um estudo sobre o Colégio de Aplicação da
UFRJ**

**CAMPINAS
2015**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**GLAUCIA MOREIRA MONASSA
MARTINS**

**PRESTÍGIO ESCOLAR: UMA CORRIDA DE
OBSTÁCULOS – um estudo sobre o Colégio de Aplicação da
UFRJ**

Orientador(a): Prof. Dr. Agueda Bernardete Bittencourt

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELA ALUNA GLAÚCIA MOREIRA MONASSA
MARTINS
E ORIENTADA PELO PROF.DR.Agueda Bernardete Bittencourt

Assinatura do Orientador

**CAMPINAS
2015**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

M366p Martins, Glaucia Moreira Monassa, 1958-
Prestígio escolar: uma corrida de obstáculos - um estudo sobre o Colégio de
Aplicação da UFRJ / Glaucia Moreira Monassa Martins. – Campinas, SP : [s.n.],
2015.

Orientador: Agueda Bernardete Bittencourt.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Colégio de Aplicação. 2. Prestígio .
3. Escolas públicas. 4. Ensino secundário. 5. Ensino fundamental. I. Bittencourt,
Agueda Bernardete, 1950-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: School prestige: an obstacle course - a study on the "Colégio de
Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro"

Palavras-chave em inglês:

Federal University of Rio de Janeiro . Affiliated School

Prestige

State school

High school

Elementary school

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Agueda Bernardete Bittencourt [Orientador]

Libania Nacif Xavier

Guilherme Ramalho Arduini

André Luiz Paulilo

Ana Regina Pinheiro

Data de defesa: 24-02-2015

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

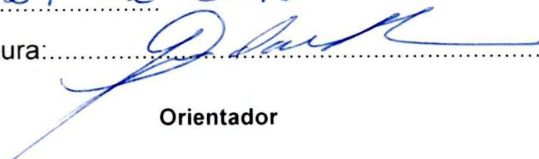
TESE DE DOUTORADO

PRESTÍGIO ESCOLAR: UMA CORRIDA DE OBSTÁCULOS –
um estudo sobre o Colégio de Aplicação da UFRJ

Autor : Glaucia Moreira Monassa Martins
Orientador: Prof. Dr. Agueda Bernardete Bittencourt

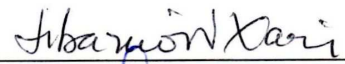
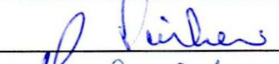
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
por Glaucia Moreira Monassa Martins e aprovada pela
Comissão Julgadora.

Data: 24-02-2015

Assinatura: 

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:


ANO 2015

A todas as famílias, principalmente àquelas com que trabalho e convivo e que, em sua diversidade e suas múltiplas conformações, me oportunizam constantes reformulações e aprendizagens sobre a construção de espaços de amor e de acolhimento, de investimento coletivo no que acreditam ser o melhor para seus membros.

Agradecimentos

À minha família, que esteve sempre “junto”, em todos os momentos de minha jornada.

Aos colegas e amigos do Colégio de Aplicação e da Universidade que me incentivaram e contribuíram, de inúmeras formas, com a realização desta tese. Um especial agradecimento às equipes do Setor de Orientação Educacional (CAp/UFRJ), do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (Proedes – FE/UFRJ), da Divisão de Gestão Documental e da Informação (DGDI/UFRJ) e do corpo técnico-administrativo do Colégio de Aplicação, que, infelizmente, não esteve representado nesse estudo.

Aos colegas do Focus (Grupo de Estudos sobre Instituição Escolar e Organizações Familiares - FE/Unicamp), pela oportunidade de exercitar novos olhares e aproximações com outros universos de conhecimentos, e à minha orientadora, Agueda Bernardete Bittencourt, a gratidão pelo apoio, carinho, amizade e orientação.

Resumo

O estudo analisa o processo de institucionalização do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, desde sua fundação, em 1948, até a década de 1980. Trabalha com a apreensão e a reflexão sobre as disposições e os mecanismos envolvidos na construção e na reprodução do prestígio do colégio no cenário educacional, destacando o sentido relacional que estrutura, no tempo e no espaço, as formas de poder e os tipos de capital, presentes no universo em questão. O trabalho está especialmente referenciado nas teorias de Pierre Bourdieu, Norbert Elias e, na Sociologia das Instituições. Tem como principais fontes documentais o “Arquivo do Colégio de Aplicação” e o “Arquivo da Faculdade Nacional de Filosofia”, do acervo do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A análise empreendida revela que a distinção do colégio é construída pelo jogo de forças entre grupos de agentes, em redes de relações que conferem a identidade, a organização, as funções e o prestígio da instituição, em acordo com temporalidade e intencionalidade peculiares.

Palavras-chave: Colégio de Aplicação, Prestígio escolar, Institucionalização, Escola pública, Ensinos secundário e fundamental.

Abstract

This study examines the process of institutionalisation of the "Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro" (an university-affiliated school), since its foundation, in 1948, till the 1980's. It is focussed in the understanding and reflection about provisions and mechanisms used to the working out and the reproduction of prestige, in the educational setting, highlighting the relational meaning which gives structure, in time and place, to the forms of power relations and the kinds of capital prevailing in this context. The study draws mainly on Pierre Bourdieu's and Norbert Elias' ideas and on the Sociology of Institutions, and the main data sources were provided by documents from the archive of the "Colégio de Aplicação" and from the archive of the "Faculdade Nacional de Filosofia", both from the collections of the "Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade" of the "Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro" (the College of Education of the Federal University of Rio de Janeiro). The data analysis suggested that the reputation of the school is built on a interplay of forces among different groups of agents, on networks of relations that give the identity, organization, the functions and the prestige of the institution, in accordance with temporality and peculiar intentionality.

Key words: University-affiliated school, School's prestige, Institutionalisation, State school, Elementary and high school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Bairros da zona sul carioca

Figura 2 – Mapa panorâmico da cidade do Rio de Janeiro

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de alunos ingressantes por gênero e por década

Gráfico 2 – Classificação das médias ao final de 1976 - 1ª série

Gráfico 3 – Classificação das médias de ingresso no concurso - 1ª série 1980

Gráfico 4 – Classificação das médias de ingresso no concurso - 5ª série 1980

Gráfico 5 – Distribuição dos alunos nos dez bairros de maior concentração de moradias x (IDS-70%)

Gráfico 6 – Escolas da Zona Sul por Bairro - Rio de Janeiro

Gráfico 7 – Percentual de alunos por rede de ensino e por década

Gráfico 8 – Percentual de alunos por nível de instrução da profissão paterna e por década

Gráfico 9 – Percentual de alunos por nível de instrução da profissão materna e década

Gráfico 10 – Percentual de alunos por grupo de classificação da profissão paterna e década

Gráfico 11 – Percentual de alunos por grupo de classificação da profissão materna e década

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultados do Concurso de seleção de alunos – agosto de 1961

Quadro 2 – Percurso escolar

Quadro 3 – Incidência de reprovações

Quadro 4 – Situações de transferência de alunos

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos alunos da amostra por zona de moradia

Tabela 2 – Distribuição dos alunos da amostra nos dez bairros de maior concentração de moradias e outros

Tabela 3 – Índice de Desenvolvimento Social por bairros (parcial) Município do Rio de Janeiro – 2000

Tabela 4 – Distribuição dos alunos da amostra nos colégios mais frequentados antes do ingresso no CAP e outros

Tabela 5 – Distribuição dos alunos da amostra por fonte de recursos dos colégios de origem

Tabela 6 – Alunos oriundos da rede pública não residentes da zona sul, por Bairro de Moradia

Tabela 7 – Distribuição de alunos da amostra por orientação religiosa dos colégios de origem

Tabela 8 – Distribuição dos alunos da amostra por vínculo trabalhista da profissão paterna

Tabela 9 – Distribuição dos alunos da amostra por vínculo trabalhista da profissão materna

Tabela 10 – Distribuição dos alunos da amostra filhos de pais com vínculo à UFRJ e outros

Tabela 11 – Alunos filhos de pais com vínculo à UFRJ por tipo de filiação

Tabela 12 – Distribuição dos alunos da amostra por classificação da profissão paterna

Tabela 13 – Distribuição dos alunos da amostra por grupo de classificação da profissão paterna

Tabela 14 – Distribuição dos alunos da amostra por classificação da profissão materna.

**PRESTÍGIO ESCOLAR: UMA CORRIDA DE OBSTÁCULOS –
um estudo sobre o Colégio de Aplicação da UFRJ
SUMÁRIO**

INTRODUÇÃO – PROBLEMATIZAÇÃO _____	1
JUSTIFICATIVA _____	7
ESQUEMA ANALÍTICO _____	9
ETAPAS E DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO _____	14
CAPÍTULO I – COLÉGIOS DE APLICAÇÃO – um modelo novo _____	19
1 A gestação dos Colégios de Aplicação _____	19
2 Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia _____	25
2.1 Dos recursos e instalações físicas _____	28
3 Centro de referência na formação de professores _____	34
4 Laboratório de ensino _____	42
5 Celeiro de revolucionários _____	51
CAPÍTULO II - CONFORMAÇÃO DE ELITES: os alunos e suas famílias _____	73
1 A seleção _____	75
2 Com a casa nas costas: as mudanças de sede _____	93
2.1 Deslizando para a beira-mar: os bairros de residência _____	99
3 De onde vêm os alunos: as escolas frequentadas _____	107
4 A profissão dos pais _____	118
4.1 Níveis de instrução/escolarização _____	118
4.2 Vínculo trabalhista _____	122
4.3 Categorização das profissões _____	124
5 Percurso escolar _____	132

CAPÍTULO III – SOBRE O TABULEIRO: a faculdade, os professores, os estudantes e as famílias _____	143
1 A nova Faculdade de Educação _____	143
2 Nem tudo são flores _____	147
2.1 Atritos e divergências no “quintal” da Faculdade de Educação _____	149
2.2 Canalizando energias: os alunos em ação _____	156
2.3 Os pais: com a boca no trombone _____	158
3 Equiparação ou subordinação? – uma carreira profissional _____	163
4 Um lugar ao sol _____	175
UM PONTO NÃO FINAL, PARA SEGUIR PENSANDO _____	191
REFERÊNCIAS _____	195
BIBLIOGRAFIA _____	203
ARQUIVOS INSTITUCIONAIS DO PROGRAMA DE ESTUDOS E DOCUMENTAÇÃO EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (Proedes, Faculdade de Educação/UFRJ) _____	207
OUTRAS FONTES _____	209
APÊNDICES _____	213
ANEXO 1 _____	229

INTRODUÇÃO – PROBLEMATIZAÇÃO

Este estudo se insere em linha de pesquisa direcionada para a compreensão do significado da instituição escolar e de organizações familiares no mundo contemporâneo, desenvolvida pelo FOCUS - Grupo de Estudos sobre Instituição Escolar e Organizações Familiares, Unicamp/FE, e tem como objeto de estudo um colégio de aplicação.

Colégios de aplicação representam uma modalidade de estabelecimento de ensino de educação básica que mantêm algum tipo de vínculo ou articulação com uma universidade e, em sua introdução no Brasil, assumiram a função primeira de servir como campo de prática para a formação de professores de ensino secundário e, em um segundo momento, incorporaram a experimentação e a renovação pedagógica a suas funções neste segmento de ensino.

A criação desses colégios no Brasil ocorreu a partir de um movimento de renovação educacional que pontuou a queda do Estado Novo e o período pós-guerra. Seus marcos fundadores situaram-se em ideais, planos e projetos educacionais em disputa desde a década de 1920. Dizem respeito à edificação da unidade nacional, articulada à ideia de igualdade de oportunidades educativas; ao estabelecimento da educação como um direito dos cidadãos e dever do Estado, e não das comunidades ou da Igreja; à construção de um sistema nacional de educação. E, principalmente, remetem à inclusão e à participação social a partir de um projeto de estruturação e distribuição das posições sociais, que passou a incorporar a educação (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

O movimento de renovação educacional, que teve particular incremento nos anos de 1950, articulava discussões em torno da universalização do ensino primário, da expansão e transformação do ensino secundário, bem como sobre a formação e a habilitação de professores e profissionais de nível superior para atenderem às demandas da industrialização e da estruturação de um Estado moderno e desenvolvimentista que se buscava implantar. Situamos a criação do colégio objeto deste estudo no âmbito das iniciativas do poder público, em articulação e disputa com indivíduos e grupos de políticos, intelectuais, religiosos, cientistas e organismos estrangeiros que, no período pós-guerra, se

mobilizaram para a formação e a reprodução dos quadros profissionais de educação, deram novo impulso ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1937; criaram a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 1952, e também o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), em 1956 (BITTENCOURT, 2011).

Trata-se do período em que se desenvolveu um processo de reorganização, especialização e autonomização da educação e ocorreram transformações, tais como a constituição e a ampliação de um público de consumidores e de produtores de educação, aqui colocada como um bem cultural. Embates e disputas foram travados com o intuito de ocupar posições no poder público, de forma a participar do estabelecimento das normas e condições para o acesso e a participação no espaço educacional – tanto para a participação como profissionais da educação em seus diferentes níveis quanto para o acesso aos títulos e certificados, ou seja, aos bens produzidos pelo campo educacional –, que deveriam ser legitimadas em diversas instâncias de poder (XAVIER, 2005). O Estado Nacional se conformava, e o estabelecimento de um sistema educacional unificado foi um dos principais meios para obter a unificação cultural, linguística, de valores, comportamentos e estruturas de pensamento (BOURDIEU, 2010, p. 91).

O sistema nacional de educação brasileiro, tal como hoje o conhecemos, já apresentou diversas configurações, a partir do ensino primário de quatro anos de duração. Foi na década de 1930 que a escolarização pós-primária ganhou organicidade, no estabelecimento de duas modalidades principais: ensino secundário e ensino médio técnico profissional. A modalidade secundária se dava em dois ciclos, denominados ginasial e colegial, e se caracterizava como um curso preparatório para o ensino superior. A modalidade profissionalizante, inicialmente, congregava o curso Normal, de formação de professores primários, e o ensino comercial, seguido dos ensinos industrial e agrícola.

O ensino secundário, nível de ensino ao qual o Colégio de Aplicação se dedicou exclusivamente até os anos de 1970, é um segmento de ensino importante na estrutura das transformações realizadas no sistema de mobilidade social, no modo de reprodução social e de condições de acesso ao poder que a educação passou a possibilitar (FAGUER, 1995).

Dessa forma, constituía-se como objeto de interesse de grupos sociais empenhados na manutenção e na ascensão social.

De acordo com o Anuário Estatístico do Brasil, de 1950, os ensinos industrial e comercial, juntamente com o ensino secundário, revelaram um impressionante aumento em suas matrículas entre 1933 e 1946. Só o ensino secundário apresentou crescimento de mais de 300% em suas matrículas, e a ação do Estado, no sentido de normatizar o atendimento a esta demanda, se fazia necessária. Entre as medidas estabelecidas para o exercício do magistério, as Faculdades de Filosofia foram incumbidas da formação de professores para este nível de ensino.

Cabe também salientar a raridade de estabelecimentos que ofereciam o ensino secundário, assim como sua exacerbada seletividade, caracterizada por excessivos e exigentes exames¹. Thetis Nunes (1962, p. 111) apresenta levantamento dos índices de conclusão do curso secundário entre 1933 e 1943, demonstrando que esses só ultrapassaram o percentual de 56% em 1938. Consequentemente, o ensino secundário era um ensino altamente seletivo. A posse do seu certificado, como pré-requisito para o acesso ao ensino superior, gerava a possibilidade de futura inserção no mercado de trabalho em patamar de qualificação universitária.

Não bastassem todos esses fatores que situavam as escolas de ensino secundário em posição distinta no sistema educacional, a determinação (através do Decreto-lei nº 9.053, de 12 de março de 1946) da obrigatoriedade de manutenção de um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País, com o intuito de atender a prática docente dos alunos dos Cursos de Didática, veio a outorgar posição ainda mais destacada a esses colégios vinculados às faculdades.

O Colégio de Aplicação em estudo foi fundado em 1948, na cidade do Rio de Janeiro – capital da República, centro político e cultural do País. Foi o primeiro Colégio de Aplicação do Brasil e tem sua trajetória estreitamente vinculada à história da universidade

¹ Também de acordo com o Anuário Estatístico de 1950 (Rio de Janeiro, v. 11, 1951), em todo o País existiam apenas 1.365 unidades escolares de ensino secundário, das quais, em 1946, 186 estavam situadas no Distrito Federal.

brasileira, tendo sido criado sob a tutela da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) da Universidade do Brasil, instituição referencial do projeto universitário do Estado Novo. Os objetivos estabelecidos para a Faculdade Nacional de Filosofia, quando de sua fundação em 1939, eram: preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das atividades culturais; preparar candidatos ao magistério no ensino secundário e Normal; e realizar pesquisas nas suas respectivas áreas². Destacamos a expectativa posta por Capanema, então ministro da Educação, de que a faculdade se tornasse um “centro intelectual para o ensino secundário, como estabelecimento federal padrão destinado à preparação do magistério desse nível de ensino” (FÁVERO, 1989a).

Revisão bibliográfica sobre o colégio revela que a maior parte dos trabalhos e publicações a seu respeito toma como objeto seus primeiros 20 anos, mesmo que esses estudos tenham se desenvolvido nas últimas décadas. Todos estão muito calcados na relação da escola com a Universidade do Brasil; na memória da escola modelo, laboratório de experiências pedagógicas e inovação educacional (CARVALHO, 2000; FERREIRA; GOMES; LOPES, 2001; GAMA, 2000; LOPES, 2000; MARCONDES, 2001); e no colégio centro de referência na formação de professores (FRANGELLA, 2002, 2003). A maior parte dos trabalhos analisados superestima os marcos fundadores e o peso de sua constituição histórica e social em sua reputação. Têm como referência, direta ou indireta, uma visão do colégio sintonizada com o projeto posto para o ensino secundário por Capanema na Exposição de Motivos da Lei Orgânica de Ensino Secundário, de 1942:

“O ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo.” (BRASIL, 1942).

O exame crítico da literatura citada exigiu a pesquisa em arquivos da escola, organizados pelo Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (Proedes - FE/UFRJ), nos Arquivos da Faculdade de Educação e do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, em Boletins da Universidade, Jornais e Boletins da Seção Sindical da

² Decreto-lei nº 1190, de 4 de abril de 1939.

Associação de Docentes da Universidade, bem como em bibliografia sobre o período. Nesse processo, o objeto de nosso estudo foi adquirindo novos contornos. Essa primeira etapa do trabalho nos permitiu a reconstrução histórica dos primeiros 40 anos de existência do colégio e nos fez percebê-lo como um elemento inserido em uma interseção de espaços sociais entrecruzados e interdependentes – do ensino universitário, do ensino secundário, da educação básica, das escolas públicas, das escolas particulares, das escolas reputadas. Consequentemente, também se descortinou uma rede de relações e de disputa de interesses – do poder público, dos professores universitários, dos professores secundários, das famílias que recorrem à escola. Representantes destas quatro instâncias (poder público, universidade, colégio de aplicação e famílias e alunos que frequentaram a escola) passaram, então, a configurar-se como os principais grupos de agentes em foco em nosso estudo.

A observação preliminar das fontes documentais e de todo material levantado sobre o colégio no percurso de seus primeiros anos colocou em destaque a ação desses agentes individuais e coletivos, internos e externos à instituição, para se adaptarem a transformações e situações variáveis e para defender ideais, interesses e posições na própria escola, na universidade da qual ela faz parte e também no cenário mais amplo do ensino secundário da cidade e até do País, principalmente quando começaram a ser introduzidos sistemas nacionais de avaliação da educação. A análise desse material nos conduz à percepção da institucionalização do Colégio de Aplicação como um processo dinâmico e permanente (LAGROYE; OFFERLÉ, 2011) e demanda um esforço de compreensão para situar a instituição objeto do nosso estudo na rede de relações na qual se insere e apreender o sentido relacional que estrutura, no tempo e no espaço, as formas de poder e os tipos de capital valorizados no universo em questão (BOURDIEU, 2010, p. 48).

A forma como as pessoas se organizam em torno do colégio e estabelecem toda uma trama de relações, que as liga por um modo específico de dependências recíprocas no exercício cotidiano de suas funções, revela uma rede de inter-relações que transpõe seus muros, incorporando coerções mútuas que, por vezes, se apresentam em equilíbrio de forças e, por outras, revelam concentrações de poder em determinadas áreas. O poder, compreendido como uma “característica estrutural de todas as relações humanas” (ELIAS,

1970, p. 81-85), põe em evidência seu caráter relacional e processual e nos leva ao levantamento de algumas questões:

A posição do colégio no espaço educacional sempre foi privilegiada? Sua distinção sempre esteve animada pelas mesmas propriedades? Quais são as propriedades do colégio? Qual o papel e/ou quais as funções por ele desempenhadas ao longo do tempo? Como se traduz, na prática, a vinculação com a Universidade? Quem são os agentes ou grupos de agentes envolvidos nos debates, nas interações e nas disputas para o estabelecimento de mecanismos e estratégias para a produção, transformação e/ou manutenção de sua posição no espaço educacional? Como têm sido travados esses embates?

Temos como hipótese para o desenvolvimento deste estudo que a distinção desfrutada pelo colégio não é algo dado, que se assente apenas nas tradições e nos marcos fundadores do estabelecimento de ensino, ou seja, em um determinismo baseado em suas origens. Eles são incorporados nessa distinção, mas ela é também construída pela diferenciação firmada em relação a outras propriedades, em espaço social definido e em condições específicas de oferta e de procura, em constante atualização (BOURDIEU, 2010, p. 18). Embora o colégio exerça um poder coercitivo sobre os atores com ele envolvidos, estes desenvolvem diferentes investimentos, intencionais ou não, em sua criação, consolidação, adaptação ou, mesmo, transformação.

Nesse sentido, nosso estudo se direciona para a compreensão de como se configuram a rede de relações e os processos de interdependências e de interações entre pessoas, grupos, instâncias e espaços sociais que têm permitido uma concentração de poder e capital simbólico no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A análise do processo de institucionalização do Colégio de Aplicação por nós empreendida abrange o período de sua fundação no final dos anos de 1940, até a década de 1980, quando ele deixou de ser diretamente gerido pela Faculdade de Educação da Universidade.

Como docente do Colégio de Aplicação da UFRJ, nele atuando como orientadora educacional por vinte anos, vivencio intenso contato com professores, alunos e suas famílias, bem como, com a instituição em todas as suas instâncias. A fundamentação

teórica adotada foi importante eixo para a busca de equilíbrio na complexa tarefa de problematização de nosso objeto de estudo, de definição de metodologias e instrumentos de investigação e, conseqüentemente, de constituição de possibilidades de reflexão interpretativa. Temos clareza de que toda nossa construção não significa o real em si mesmo, mas uma representação impregnada da subjetividade da pesquisadora, ou seja, um foco específico, um recorte parcial, dispondo dos elementos, consciente ou inconscientemente postos a esse serviço (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999).

JUSTIFICATIVA

De fato, todo meu empreendimento científico se inspira na convicção de que não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la, porém, como “caso particular do possível”, conforme a expressão de Gaston Bachelard, isto é, como uma figura em um universo de configurações possíveis (BOURDIEU, 2010, p. 15).

Existem no País 19 Colégios de Aplicação vinculados a universidades federais e estaduais e inúmeros outros, vinculados a instituições universitárias particulares. Essas escolas, em seu percurso como instituições educacionais oriundas de um mesmo projeto político-pedagógico de renovação e estruturação da educação nacional desempenharam diferentes papéis e ocuparam diversas posições no sistema educacional nacional, bem como nas representações sociais das comunidades de que fazem parte. Embates e realizações compõem a história desses colégios e da definição de suas finalidades e competências ao longo do tempo, até chegarmos às atuais políticas do Ministério da Educação para o Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, que é a categoria em que se encontra a maioria das 19

escolas vinculadas a instituições públicas de ensino superior, ainda em funcionamento no País³.

Dentre os 19 colégios pesquisados, observamos diversas peculiaridades que compreendem seu enquadramento diferenciado na estrutura das universidades – como órgãos complementares ou unidades acadêmicas; os tipos de ensino oferecidos (educação infantil, ensinos fundamental, médio e técnico-profissional e educação de jovens e adultos), as formas de ingresso adotadas e a carreira docente de seus professores dentro das respectivas universidades. Embora não dispuséssemos dos Projetos Político-Pedagógicos e/ou dos Regimentos de todos os colégios, pudemos depreender, nesse modelo de colégio, uma interface entre a educação básica e a universidade que assume perspectivas e funções diversas, que perpassam a mera facilitação dos estágios de Prática de Ensino; a articulação com a formação de professores desenvolvida pelas Faculdades de Educação; o desenvolvimento de pesquisas e práticas pedagógicas; a articulação entre o ensino médio e superior; a extensão e a articulação de suas atividades com escolas da comunidade; ou, mesmo, a extensão de sua atividade de ensino para a comunidade interna às universidades. São unidades escolares únicas, “casos particulares do possível”, cada uma em seu contexto específico.

Tomamos o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como objeto de pesquisa, acreditando que um estudo voltado para a apreensão do sentido relacional que estrutura, no tempo e no espaço, formas de poder e hierarquização, bem como os tipos de capital eficientes em áreas de ensino assimétricas, mas postas em interseção, possa contribuir para a maior compreensão do significado e do valor social da educação contemporânea em segmentos de ensino distintos e para a reflexão sobre a estrutura das relações e de posições constitutivas do sistema de ensino nacional.

Também percebemos que a natureza do estudo pode contribuir para aprofundar o conhecimento de uma parte da história da educação na cidade do Rio de Janeiro, em articulação com a história da construção da carreira docente no ensino secundário nacional.

³ Ver **Apêndice 2**, onde se encontra o levantamento das escolas e colégios de aplicação vinculados a universidades federais e estaduais ainda em funcionamento no País. Tomamos como eixos para este levantamento o ano de fundação, os tipos de ensino oferecidos e as formas de ingresso nos referidos colégios. Quando disponíveis, foram consultados os Projetos Político-Pedagógicos e/ou os Regimentos dos Colégios.

ESQUEMA ANALÍTICO

A velha distinção entre a dinâmica e a estática sociais faz que se esqueça, muito frequentemente, que a vida social, a vida do mundo social, não é outra coisa senão o conjunto das ações e das reações que tendem a conservar ou transformar a estrutura, isto é, a distribuição dos poderes que a cada momento determina as forças e as estratégias utilizadas na luta pela transformação ou conservação e, em consequência, as possibilidades dessas lutas de transformar ou perpetuar a estrutura. (BOURDIEU, 2013, p. 34)

A percepção do colégio como espaço relacional nos aproximou da sociologia de Pierre Bourdieu (1998, p. 133, 2010, p. 48), para quem o mundo social funciona como um espaço dotado de várias dimensões, regido por princípios de diferenciação e distribuição hierárquica de propriedades que conferem poder aos agentes e aos grupos aí inseridos. Funciona como uma rede de forças, em que as diferentes espécies de capital – econômico, cultural, social, político – concorrem para o posicionamento dos agentes, de acordo com a lógica, a hierarquia e a estrutura próprias a cada campo.

É no espaço social que se organizam as práticas e as representações dos indivíduos, por meio de construções simbólicas que funcionam como estruturas que orientam a percepção, a comunicação, as formas de pensamento e ação dos agentes sociais. Para o autor, os capitais econômico e cultural são os mais eficazes no jogo de forças que posiciona os indivíduos no espaço social (BOURDIEU, 1998, p. 14) e atribui papel central às construções simbólicas na naturalização, na manutenção e na legitimação das estruturas de poder, na medida em que elas o fazem, na maior parte das vezes, de forma imperceptível, por estarem incorporadas aos modos de pensar e perceber o mundo, desde as primeiras socializações.

Nesse esquema de análise, o Estado é um dos principais agentes da produção e da imposição de categorias de pensamento e de percepção que, em diferentes aspectos da vida cotidiana, estabelecem determinados padrões culturais, padrões de excelência, de justiça, que funcionam no espaço social como verdades, como uma “cultura nacional legítima”, quando se trata de “arbitrários culturais” construídos, impostos e incorporados por todos –

tanto os que desfrutam de posições privilegiadas, de posse e de domínio da “cultura legítima”, quanto pelos que se encontram em posição desprivilegiada em relação a ela (BOURDIEU, 2010).

Ao mesmo tempo em que há essa “incorporação generalizada das estruturas do mercado de bens simbólicos” (BOURDIEU, 2010, p. 194), que permite o estabelecimento de uma cultura legítima em detrimento das demais, a forma com que cada agente ou grupo de agentes as internaliza e incorpora varia em função da posição de proximidade ou de afastamento, de domínio ou de privação desses bens simbólicos e materiais em circulação. A partir de seu posicionamento no espaço social, as pessoas aprendem e desenvolvem disposições, comportamentos, formas de pensar, de agir e reagir, em acordo com as regras do jogo social. O autor descreve essa racionalidade prática como *habitus*:

O *habitus*, sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita e explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que podem estar objetivamente em conformidade com os interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidas para esse fim. (BOURDIEU, 2003, p. 125).

A noção de campo na sociologia de BOURDIEU (2004, p. 20) compreende um “universo intermediário no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem” determinados bens. É um espaço social multidimensional de produção, consumo e classificação de bens que são construídos por princípios de diferenciação e distribuição de propriedades e posições que se configuram como um campo de forças em constante atualização (BOURDIEU, 2003, p. 119, 1998, p. 134). “Cada campo é o lugar de constituição de uma forma específica de capital” (BOURDIEU, 2004, p. 26) e também de *habitus*. Nesse sentido, compreendemos que o capital escolar é uma espécie particular de capital simbólico, que tem sua produção e distribuição organizadas no sistema educacional regido e regulamentado pelo Estado. Ele estabelece tanto os percursos dentro do sistema educacional quanto a hierarquização dos diplomas e títulos por ele concedidos. Entretanto, essa hierarquia é estabelecida pelo reconhecimento e pelo prestígio de cada organização escolar nos grupos sociais, para além do Estado.

O valor atribuído aos bens simbólicos produzidos pelo campo educacional, assim como aos demais bens produzidos em outros campos, é estabelecido pelo reconhecimento de uma competência embutida nesse bem, assim como nos efeitos que ele produz no espaço social mais amplo. É este reconhecimento social que distingue os bens e define seu prestígio. A capacidade de reconhecer e compreender as regras desse mercado de bens simbólicos e de colocar-se no jogo competitivo para ocupar posições nesse campo, seja como produtor ou consumidor dos bens em questão, é parte do *habitus* construído pelos agentes presentes no espaço social.

O ensino secundário, ao apresentar-se como única via de acesso ao ápice do sistema educacional brasileiro – o ensino superior –, configurava-se como um espaço produtor de um bem simbólico muito valorizado pelos segmentos sociais interessados na obtenção de oportunidades profissionais mais qualificadas e mais bem remuneradas. Ao mesmo tempo, representava um espaço profissional para professores, em patamar superior ao dos professores primários.

Nesse valorizado espaço educacional, percebemos o Colégio de Aplicação, objeto de nosso estudo, em posição de destaque, pela competência atribuída a uma escola gerida pelo Departamento de Didática da Faculdade Nacional de Filosofia que, fazendo parte da Universidade do Brasil, tinha o caráter de centro de excelência, unificação, homogeneização e difusão de conhecimento e competência, tutelado e legitimado pelo Estado. Ou seja, os marcos fundadores do colégio favoreceram um acúmulo de capital simbólico que o posicionou de forma distinta no espaço educacional da cidade do Rio de Janeiro e no espaço social mais amplo.

A respeito da concentração e do monopólio de diferentes tipos de capital exercido pelo Estado, Bourdieu (2010, p. 98) demonstra que normalmente se desconsidera todo o processo, os mecanismos e as estratégias utilizadas, a série de “atos de instituição” exercidos para a conquista de seu poder no espaço social. Para romper com a naturalização das coisas instituídas como “naturais”, faz recomendações que tomamos em nosso estudo como categorias e procedimentos para a análise de nosso objeto, com a finalidade de apreender estruturas e mecanismos envolvidos na construção e na reprodução da distinção e da posição do colégio no espaço educacional:

- Reconstrução da gênese, fazendo ressurgir os conflitos, os impasses e os confrontos, como forma de “recolocar o possível que se concretizou entre todos os outros”.
- Exame das zonas fronteiriças que, em nosso estudo, se configuram como uma teia de relações de interseção, interação e interdependência entre as funções e os papéis desempenhados pelo colégio em relação ao poder público, à universidade, ao seu público, ao ensino secundário e à educação básica, a partir dos anos de 1970, quando o colégio ampliou seu atendimento.
- Análise da ação dos agentes individuais e coletivos, reconstruindo as estratégias mobilizadas nas relações com os diversos espaços e instâncias envolvidos, bem como com as transformações inerentes ao contexto sócio-histórico.
- Submissão dos dados da pesquisa à coerência da construção teórica.

A esses procedimentos incorporamos contribuições da Sociologia das Instituições em sua abordagem heurística, com ênfase na análise relacional e estrutural, que considera a instituição como “uma forma de reunião dinâmica entre o que é instituído sob a forma de regras, de modalidades de organizações, de saberes, etc. e de investimentos (ou compromissos) dentro de uma instituição que, por si só, as faz existir concretamente” (LAGROYE; OFFERLÉ, 2011, p. 12, tradução livre).

Nesta abordagem é privilegiada a análise da ação do Estado, além da repercussão das políticas públicas, das redes de relações entre indivíduos e comunidades na permanente construção do “instituído”. Ao contrário de trabalhar com uma perspectiva de estabilidade e permanência, busca descortinar sistemas de relações cambiantes, por vezes negociáveis e por outras, nem tanto, sujeitas a antagonismos de ideias e de interesses, assim como a transformações ambientais nas condições de produção e de realização dos mandatos, funções e finalidades da instituição. (LAGROYE; OFFERLÉ, 2011).

Temos como objetivo situar o colégio no espaço educacional, a partir de sua vinculação com a universidade, indagando a construção e a atualização do seu prestígio, entendido como um bem simbólico construído pelo jogo de forças empreendido no espaço

social pelos principais agentes, por nós identificados. São eles: o poder público, os professores da universidade, os professores do colégio e seu público, representado pelos alunos e suas famílias. São agentes com poderes e recursos diferenciados que empreendem um trabalho dinâmico, endógeno e exógeno à instituição, produzindo efeitos interdependentes associados às propriedades e características relativas aos atores e aos espaços envolvidos, bem como aos fatores históricos e sociais que intervêm em sua constante redefinição.

Nesse sentido, também nos aproximamos da metodologia de análise de redes proposta por Norbert Elias (1970), com intuito de compreender a estrutura das relações sociais, a circulação de informações e de influências, as propriedades e os recursos mobilizados pelas redes configuradas pelos agentes implicados com a instituição.

Sobre a produção do prestígio escolar, contamos com vasta bibliografia, da qual destacamos os estudos do Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação (Soced/PUC-RJ) e autores como NOGUEIRA (1998), NOGUEIRA; ROMAELLI; ZAGO (2000), ALMEIDA; NOGUEIRA (2002); BRANDAO; LELIS (2003), BRANDAO; MANDELERT; PAULA (2005), COSTA; BRITO (2010) e RESENDE; NOGUEIRA (2011), entre outros. Foram importantes fundamentos para alçarmos voo no caminho de Bourdieu. Entretanto, são estudos que trabalham sob a ótica de um novo projeto societário e educacional, em acordo com outro momento sócio-histórico do país.

ETAPAS E DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

A recriação de um objeto no processo de pesquisa é mais complexa do que parece à primeira vista, antes de mais nada, porque é um problema de concepção que enfrenta os mais diversos obstáculos: o da cristalização das matrizes interpretativas e de sua necessária crítica, o das fontes de pesquisa, o da reconstrução das categorias analíticas, o da sua narração. O espaço da criação de um novo objeto é menos um campo delimitado com precisão, embora estejamos a todo momento procurando defini-lo, e mais a tessitura de uma estratégia de desvio que permita elaborar ângulos múltiplos de construção do próprio objeto. (NUNES, 1992, p. 152)

Esta pesquisa teve início em 2010, e durante os primeiros anos o trabalho consistiu no levantamento, na organização temática e na periodização de fontes documentais de dois principais arquivos do acervo do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (Proedes, Faculdade de Educação/UFRJ).

O “Arquivo Colégio de Aplicação” demandou maior tempo, por compreender maior período – 1946 a 1984 – e pela variedade e amplitude do acervo, que reúne um total de 1898 documentos, entre textos manuscritos e datilografados, projetos de engenharia, recortes de jornais, fotografias, jornais estudantis e publicações em geral⁴. Também foram consultados arquivos e documentos de mesma natureza, existentes na própria escola.

No “Arquivo Faculdade Nacional de Filosofia”, priorizamos a leitura das atas do Conselho Departamental e da Congregação, no período de 1946 a 1968 – ano em que a faculdade foi desmembrada – e a consulta à subsérie temática sobre o Colégio de Aplicação. No Arquivo da Faculdade de Educação da UFRJ, concentramo-nos nas atas da Congregação e do Conselho Departamental no período de 1969 a 1986, momento em que a faculdade deixou de gerir o colégio, que começou a eleger seus próprios diretores. A ausência de referência a determinados acontecimentos e fatos concernentes ao colégio nas atas consultadas nos orientou no sentido de ampliar a pesquisa, incluindo os Boletins da Universidade, onde são publicados atos e resoluções da Reitoria, Conselhos de Centro e Unidades da Universidade, assim como editais, informes e outros procedimentos e

⁴ Ver Apêndice 1.

deliberações internas. Outra importante fonte de nossa pesquisa foram os Boletins da Seção Sindical da Associação de Docentes da Universidade (ADUFRJ) desde sua criação, em 1979, até 1989. Neles pudemos acompanhar as referências e as matérias sobre o colégio e a participação de seus docentes nos quadros da associação.

Realizamos um levantamento de características sociais dos alunos e de suas famílias. Os dados foram coletados em fichas de matrícula, obedecendo periodização específica, de forma a constituir uma amostra abrangente de características sociais do grupo de alunos, passíveis de análise. O trabalho com as informações colhidas esteve fundamentado na perspectiva de identificação de propriedades relacionais dos grupos, de recursos compartilhados pelos agentes envolvidos nas redes e de reconstrução da estrutura das relações sociais, da circulação de informações e influências no processo de institucionalização do colégio (SAPIRÒ, 2006).

Com relação aos professores do colégio, tentamos realizar um levantamento de dados, como realizado com os alunos, mas, apesar de todos os investimentos, isso não foi possível, dado não haver registros sistemáticos dos professores que lá trabalharam, em nenhum dos arquivos consultados, nem mesmo na Seção de Aposentados da Pró-Reitoria de Pessoal da Universidade. A ausência de registros, bem como as dificuldades postas a um maior investimento na obtenção de dados, nos impediu de incluir também em nosso estudo os funcionários e os licenciandos, importantes agentes na constituição da instituição.

Do exame dessas fontes, sob a ótica de nosso referencial teórico, fizemos uma reconstrução histórica da trajetória da escola, identificando momentos críticos e decisivos, intervenções e contingências externas e internas que repercutiram na estrutura, no funcionamento e na organização do colégio. Situações e questões, tais como a ausência de um prédio próprio e de verbas para manutenção e, mesmo, contratação de professores; a forma de seleção de alunos e de professores, as solicitações e as determinações do poder público, como a implantação de classes experimentais ou alteração nas normas de contratação no funcionalismo público; o golpe militar de 1964; as mudanças nas direções do colégio e da própria faculdade; o desmembramento da Faculdade Nacional de Filosofia, a implantação da pós-graduação na Faculdade de Educação e tantos outros processos significativos, a partir dos quais emergem ações e reações, diferentes formas de condução

das polêmicas, das disputas e das interações entre os diversos agentes envolvidos, sejam eles o poder público, a mantenedora do colégio (a Universidade), seus gestores (professores do Departamento de Didática), seus alunos, famílias e licenciandos, assim como seus próprios professores.

Dessa forma, temos, como principais instrumentos no desenvolvimento do estudo, a análise de vasto acervo documental organizado e periodizado até o final dos anos de 1980; depoimentos e amostras de dados; e bibliografia sobre o período e temas concernentes.

A submissão de todo instrumental da pesquisa à coerência da construção teórica por nós eleita diz respeito a “fazer funcionar, pôr em ação os instrumentos teóricos”, isto é, realizar a análise, a reflexão e a problematização do material histórico, com o apoio de referencial das ciências sociais. No exercício da articulação do referencial inicialmente descrito, acreditamos poder evitar pensar a diferenciação social pela noção de antagonismos de classes (BOURDIEU, 1998, p. 27-28) e evitar “misturar” em nossa análise o que existe, com uma visão idealizada do que deveria existir (ELIAS, 2001, p. 233)

Um dos desafios enfrentados no desenvolvimento do estudo está correlacionado à narrativa histórica, à forma de apresentação e organização da análise e do estudo como um todo. A natureza deste induz ao desenvolvimento de uma ordem cronológica, por nós percebida como essencial, para dar sentido e lógica às relações que buscamos reconstruir. Entretanto, a identificação das funções e dos mandatos assumidos pelo colégio em seu percurso sócio-histórico e a análise de suas relações com as diversas instâncias e grupos de agentes envolvidos nos levaram a uma organização que se apoia nas principais finalidades cumpridas pelo colégio durante o período estudado, em articulação com as estratégias utilizadas pelos principais agentes envolvidos com a instituição.

O estudo se apresenta em três capítulos. O primeiro se concentra na descrição e na análise dos marcos fundadores e do processo de institucionalização do colégio.

No segundo capítulo analisamos dados sobre características sociais dos alunos e de suas famílias, as formas de seleção e ingresso dos estudantes e o percurso escolar de amostra de alunos, no período abrangido por nosso estudo – 1948/1989.

O terceiro capítulo está centrado na forma com que agentes e grupos se organizam em torno do colégio e na trama de relações e inter-relações que se estabelecem no processo de construção da carreira de professores de 1º e 2º graus na Universidade, bem como no processo de autonomia do Colégio de Aplicação em relação à Faculdade de Educação.

O segundo e o terceiro capítulos situam a conformação de grupos que, ao longo da história do colégio, empreendem “ações e reações” que se caracterizam como estratégias utilizadas no jogo de distribuição dos poderes que transformam e, por vezes, perpetuam a estrutura e as finalidades institucionais (BOURDIEU, 2013, p. 34).

CAPÍTULO I – COLÉGIOS DE APLICAÇÃO – um modelo novo

Interrogar-se sobre a sociogênese das regras é analisar as condições históricas de produção de um acordo. Questionar seus “usos” é entender suas transformações, suas reformulações e suas aplicações nas circunstâncias e configurações variáveis. Nesta perspectiva, objetivação - inseparável da institucionalização - não se confunde com um “momento original” da instituição; é um processo permanente que tende a fazer regulamentos, regras, conhecimentos, sistemas, padrões e papéis, que se quer dizer instituídos, por necessários e funcionais, e que podem até mesmo ser retirados de discussão e absolutizados. (LAGROYE; OFFERLÉ, 2011, p. 12, tradução livre)

Este capítulo se organiza nos seguintes blocos temáticos: A Geração do Projeto dos Colégios de Aplicação; A instauração do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia; Centro de Referência na Formação de Professores, Laboratório de Ensino e Celeiro de Revolucionários.

1 A geração dos Colégios de Aplicação

A questão universitária e da educação como um todo efervescia na década de 1930, e as reformas realizadas no sistema de ensino nacional ocorreram em meio a disputas ideológicas e doutrinárias intensas, travadas entre diversos grupos, representados por Francisco Campos (fascistas autoritários), Alceu Amoroso Lima (católicos), Anísio Teixeira (pragmatistas), Lourenço Filho e Fernando de Azevedo (defensores dos poderes científicos de uma nova pedagogia) e Paschoal Leme (marxistas) (SCHWARTZMAN; BROCK, 2005, p. 23). Era um momento de rearticulação da política nacional, e os ideais educacionais e a participação política conformavam redes de relações, por vezes, articuladas e, por outras, contraditórias, entre os grupos e os interesses envolvidos. Para determinados segmentos, a educação representava uma forma de democratizar o ensino e obter maior equidade social, com elevação do padrão de vida de toda a população. Para

outros, tratava-se de estruturar uma nova ordem social hierárquica, de acordo com os novos tempos de desenvolvimento urbano e industrialização. Para todos, a educação era elemento fundamental na reorganização política, social e econômica do País, que, no pós- crise cafeeira, enfrentava a necessidade de maior qualificação e diversificação da força de trabalho. A modernização da educação era um imperativo.

A despeito das pressões exercidas por grupos que combatiam o sistema educacional dual, que estabelecia uma via de ensino primário e profissionalizante para as camadas menos favorecidas e outra via para as elites, por meio do ensino secundário articulado ao ensino superior⁵, a política educacional do Estado Novo priorizou a “modernização” da educação a partir da organização do ensino para as elites. Nesse panorama, a Universidade do Brasil foi criada, em meio a muitas contendas, com o objetivo de que se tornasse uma instituição referencial, a ser replicada em todo o território nacional. Foi instituída a partir da estrutura da antiga Universidade do Rio de Janeiro, acrescida dos cursos da extinta Universidade do Distrito Federal.

Disputas de toda ordem estavam imbricadas no processo de extinção da Universidade do Distrito Federal. Nos atos e nos discursos, vemos prevalecer o ideário e as iniciativas centralizadoras do grupo que estava no poder: na defesa da ordem, da disciplina, economia e eficiência dos recursos e encargos para a manutenção de uma universidade no Distrito Federal, o poder público estabeleceu a Universidade do Brasil como o único aparelho universitário da capital da República, concebido como uma instituição voltada para a formação de uma elite de especialistas capazes de atuar em todos os setores, em prol do desenvolvimento da nação⁶. Toda essa “aura” de instituição padrão investiu a Universidade do Brasil e todas as unidades a ela vinculadas da produção e do estabelecimento dos modelos que se constituiriam na “cultura nacional legítima”, em suas respectivas áreas e campos.

No projeto universitário do Estado Novo, a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) ocupava lugar de destaque, em meio aos 18 estabelecimentos de ensino e institutos

⁵ Como o sistema de ensino francês descrito por Baudelot e Establet (1975).

⁶ Sobre o processo de extinção da Universidade do Distrito Federal pelo ministro Capanema, pelo Decreto nº 1.063, de 20/01/1939, ver Cunha (1999), Fávero e Lopes (2009) e Schwartzman (2000).

científicos e de pesquisa que compunham a Universidade do Brasil, e um de seus principais objetivos era a formação de docentes para o ensino secundário. A análise da formação de seus quadros revela que a contratação de professores, estrangeiros e brasileiros, se deu através do Governo Central, obedecendo a princípios próprios aos seus interesses políticos e ideológicos, em detrimento de critérios estritamente acadêmicos. Na seleção inicial de professores para a Faculdade Nacional de Filosofia foram observadas práticas de clientelismo, troca de favores e cooptação de professores, direcionadas para a preservação e a ampliação das bases de sustentação do poder central do Estado (FÁVERO, 1989b). Dessa forma, dentre os nomes que compõem os quadros docentes da faculdade, é possível encontrar representantes dos diferentes grupos em disputa na defesa de ideais, interesses e posições em relação à educação nacional e ao poder público.

Análises sobre o período que antecede a criação do Colégio de Aplicação (FRANGELLA, 2002; MAFRA, 2006) definem as disputas por poder e liderança no processo de intervenção na instrução pública nacional como uma disputa entre “conservadores e renovadores”, dispostos em dois grupos antagônicos: o primeiro, ligado à Igreja, e o outro, aos “pioneiros da Educação Nova”. Compreendemos que a clivagem é muito mais complexa que o binarismo proposto; que esses embates incorporavam uma gama maior de agentes e grupos; e que a conformação eclética dos quadros docentes da Faculdade Nacional de Filosofia propiciou a articulação e a interseção de interesses e perspectivas que convergiam em diversos sentidos, inclusive no empreendimento de esforços em torno da criação de um colégio de aplicação para a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

Entre os agentes envolvidos nesse projeto, destaca-se o professor Luiz Narcizo Alves de Mattos (1907-1980), chefe da Cadeira de Didática da faculdade. A observação de sua biografia nos leva inicialmente a situá-lo no grupo dos “conservadores” ligados à Igreja. Filho de imigrante português que trabalhava como jardineiro em escola de freiras, teve, por intermédio delas, a oportunidade de estudar no tradicional Colégio São Bento, de São Paulo, onde ingressou na vida religiosa. Na própria Ordem Beneditina, fez curso

superior em Filosofia e Teologia, com muito destaque⁷, tendo sido enviado aos Estados Unidos, onde permaneceu por seis anos (1926-1931), estudando na Catholic University of America, em Washington, e lecionando para professores secundários. Lá obteve os bacharelados em Teologia e em Direito Canônico, além dos graus de doutor em Teologia e de mestre em Educação. Embora sua formação tivesse sido predominantemente religiosa, suas publicações e realizações em anos subsequentes o situam entre os educadores e demonstram forte influência do pensamento de John Dewey e do modelo americano de educação, que fundamentavam o grupo “reformador”.

Ao retornar ao Brasil, em 1932, ano do lançamento do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, Dom Xavier de Mattos – seu título religioso – assumiu a cátedra de Psicologia Educacional e Sociologia Educacional da Faculdade de Filosofia da Sedes Sapientiae e participou da criação e da direção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, assumindo as cátedras de Psicologia Educacional e de Metodologia.

Ao abandonar a vida religiosa para casar-se, transferiu-se definitivamente para o Rio de Janeiro e ocupou a cátedra de Filosofia e História da Educação na Universidade do Distrito Federal durante os anos de 1938 e 1939. Podemos inferir, a partir de sua colocação nesta universidade, que ele abraçava os ideais renovadores que predominavam na instituição instalada sob a administração de Anísio Teixeira, expoente do movimento pela renovação educacional nacional. Contudo, na composição dos quadros da Universidade do Distrito Federal foram recrutados professores de diferentes orientações políticas e ideológicas, sob a argumentação de construir um espaço aberto à liberdade de pensamento (CUNHA, 1999). Seu pertencimento aos quadros dessa Universidade não pode ser a única credencial para sua identificação com o grupo “renovador”, e outros aspectos precisam ser incorporados a esta reflexão, na perspectiva de uma análise mais aprofundada das formas de apropriação e de recomposição, do ideário educacional renovador, realizadas por Luiz Alves de Mattos.

⁷ Ao concluir o curso de Filosofia, em 1926, aos 19 anos, Luiz Alves de Mattos lia e falava fluentemente seis idiomas, além do português: latim, grego, francês, alemão, espanhol e italiano (FÁVERO; BRITO, 1999, p. 349).

No período de laicização do Estado brasileiro, a militância católica não se opôs às novas concepções e aos parâmetros educacionais voltados para a modernização e a renovação do ensino. Pelo contrário, empreendeu movimentos e articulou redes de relações, com vistas à organização e à preparação de seus agentes para disputar a liderança no atendimento às demandas de uma sociedade em processo de modernização (PINHEIRO, 2013).

Quando extinta a Universidade do Distrito Federal e criada a Universidade do Brasil, Luiz Alves de Mattos foi convidado para a chefia da cátedra de Didática Geral e Especial, onde se manteve até 1972.

São apontados como traços mais marcantes de sua trajetória profissional a criação, a organização e a direção de destacadas instituições de ensino. Constam em seu currículo a organização e a primeira direção de diversas instituições educacionais e uma imensa capacidade de trabalho que lhe permitia assumir com regularidade, além da cátedra de Didática e da direção do Colégio de Aplicação (1948/1965), funções docentes em alguns dos principais órgãos estatais comprometidos com a reestruturação do Estado brasileiro: Fundação Getúlio Vargas (FGV), de 1947 a 1973; Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), de 1947 a 1963; Escola Superior de Guerra (ESG), de 1949 a 1963; Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP/FGV), de 1951 a 1953; Escola de Serviço Público do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), de 1960 a 1963, além de participar do Conselho Superior da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de 1951 a 1963, em praticamente todo o período em que Anísio Teixeira esteve em sua presidência. Mattos coordenou seminários e congressos internacionais, bem como participou de missões técnicas em organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco de Desenvolvimento Interamericano (BID) e Fundação Ford (BITTENCOURT, 2010; FÁVERO; BRITO, 1999).

São notórios o envolvimento e a participação de Luiz Alves de Mattos na criação e na estruturação de instituições ligadas à burocracia estatal e ao aparelhamento do Estado moderno e desenvolvimentista em construção no período. Tem também especial destaque sua participação na tarefa de organizar e estruturar a formação de professores para o ensino

secundário nacional em articulação com o ensino superior, como demonstraremos ao longo deste capítulo.

Além da autoridade que o cargo de professor titular de Didática Geral e Especial na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil lhe conferia, a rede de relações construída ao longo de sua carreira acadêmica e de sua atuação em espaços e instituições tão influentes lhe granjeava a edificação de alianças, a articulação e a união de esforços para gestar o projeto de criação de um colégio em que se pudessem aplicar “as mais modernas técnicas de ensino” e que propiciasse novas condições para a formação de professores.

A transformação da formação de professores, com bases em novos paradigmas pedagógicos, alicerçados na ciência e na técnica, era uma das bandeiras do grupo “renovador”. Durante a gestão de Fernando de Azevedo e de Anísio Teixeira na direção da Instrução Pública no Distrito Federal, foram desenvolvidas iniciativas nesse sentido, que foram abortadas na instauração do Estado Novo.

A formação de professores para atuar em nível de ensino primário, até então, se dava nas Escolas Normais, e para a atuação no magistério de nível secundário não havia nenhuma formação específica. A formação do magistério primário e secundário em cursos superiores foi pioneiramente realizada no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, sob a direção de Lourenço Filho, e na Universidade do Distrito Federal que, ao incorporar o Instituto de Educação, oferecia a formação no magistério primário em dois anos e no magistério secundário em três anos. O Instituto de Educação teve um edifício especialmente construído para atender aos novos parâmetros de formação de professores. Além da excelente infraestrutura de salas, laboratórios e ginásios de esportes, contava com uma escola primária anexa que atendia aos estágios e servia de campo de experiência aos docentes em formação (CASTRO LOPES, 2009).

O projeto de criação de escolas nos moldes americanos, definidas como “escolas laboratórios”, onde se forjavam “novas técnicas pedagógicas e se preparavam gerações de educadores imbuídos de uma nova mentalidade”, não era novo, e o Decreto-lei nº 9.053, de 12 de março de 1946, que determinou que as Faculdades de Filosofia estavam “obrigadas”

a manter um colégio para a realização da prática docente na formação de professores para o ensino secundário, pode ser considerado como uma conquista do grupo “renovador”, em meio às reformas empreendidas na década de 1940 (MAFRA, 2006). Cabe ressaltar que, juntamente com o Decreto da criação dos colégios de aplicação, foi editado o Decreto-Lei nº 9.092, de 26 de março de 1946, que ampliou o regime didático das faculdades de filosofia, determinando, em seu art. 4º, que, “para obter o diploma de licenciado, os alunos do quarto ano receberão formação didática, teórica e prática, no ginásio de aplicação e serão obrigados a um curso de psicologia aplicada à educação.” Naquele mesmo ano, Lourenço Filho deixou a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e reassumiu a cátedra de Psicologia Educacional na Faculdade Nacional de Filosofia.

2 Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia

Esse ato singelo de instalação do “Colégio de Aplicação” da Faculdade Nacional de Filosofia representa o coroamento de uma campanha de esforços que se prolongou por 9 anos.

(Abertura do discurso de Luiz Alves de Mattos na instalação do Colégio - Arquivo Colégio de Aplicação/Proedes, - Série Estudos e Projetos 005, p. 001).

Luiz Alves de Mattos é apontado como principal articulador da criação do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia (ALVES de ABREU, 1992; CARVALHO, 2000; FRANGELLA, 2002; MARCONDES, 2001). No discurso por ele proferido na sessão de instalação do colégio, em 18 de março de 1948, identificamos diversos agentes e interesses confluentes para a criação do primeiro colégio de aplicação do País. Primeiramente, o próprio Mattos, que, por determinação do decreto, como catedrático de Didática Geral, assumiria a direção do colégio, tendo assim a oportunidade de implantar “sua” escola modelo.

Três professores se destacam na rede de relações, interesses e influências empreendidas na criação do Colégio de Aplicação: Lourenço Filho, Carneiro Leão e Luiz Alves de Mattos. Correspondências e documentos do período revelam a aliança e a articulação entre esses educadores em uma “campanha de renovação pedagógica” do ensino, a ser realizada não só pela criação de um colégio universitário que atendesse a prática pedagógica da formação de professores secundários, mas principalmente, para nele se formar uma “elite de professores que expandiriam o conjunto de teoria e prática adquiridas, tudo isso vinculado à universidade referência do Brasil, dando a esse novo educandário uma característica de propagador em potencial” (MAFRA, 2006, p. 24).

Na biografia de Manuel Bergstrom Lourenço Filho, expoente signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, encontramos referência a vários espaços de atuação, comuns aos frequentados por Antonio Arruda Carneiro Leão e por Luiz Alves de Mattos, além da Universidade do Distrito Federal (UDF) e da Nacional de Filosofia (FNFi) – Fundação Getúlio Vargas (FGV), Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Escola de Serviço Público do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), e à atuação desses intelectuais como delegados representantes do governo brasileiro em diversos congressos internacionais.

Carneiro Leão, professor de Administração Escolar na extinta Universidade do Distrito Federal (UDF), foi indicado pelo reitor da Universidade do Brasil para o cargo de professor catedrático da disciplina, quando da organização da Faculdade Nacional de Filosofia /FNFi. Defensor do ideário da renovação pedagógica, era diretor da FNFi no período de criação do colégio. Da mesma forma, Lourenço Filho, professor de Psicologia Educacional na Universidade do Distrito Federal (UDF), foi indicado por Raul Leitão da Cunha para o cargo de professor catedrático da disciplina, que lecionou até 1957 (FÁVERO, 1989b, p.19).

Documento apresentado por Fávero (1989b, p. 81) apresenta os nomes que compõem os quadros docentes da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi), quando de sua criação. Ao lado desses nomes existem anotações que indicam que Luiz Narciso Alves de Matos não foi indicado pelo reitor Raul Leitão da Cunha, nem por alguém ligado à Igreja, embora o documento apresente seu nome religioso: “D. Xavier de Matos”. O único

indicador para sua colocação na cadeira de Didática Geral é seu pertencimento aos quadros da extinta Universidade do Distrito Federal (UDF).

Como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), de 1938 a 1945, Lourenço Filho deu o primeiro passo concreto para a criação do Colégio de Aplicação, ao financiar, em 1944, extenso estudo preliminar projetando as necessidades físicas, econômicas e de pessoal para a instalação do colégio. Esse estudo foi realizado pelo técnico educacional Dr. Álvaro Moutinho Neiva, com a intensa colaboração de Mattos e de seus assistentes de Didática⁸.

A existência de um colégio vinculado à faculdade aparece também como um interesse dos licenciandos, que, nos programas do Diretório Acadêmico da faculdade em 1945 e 1946, apresentaram a criação de um colégio de aplicação como meta a ser atingida pelas direções eleitas naqueles respectivos anos⁹.

Dentre os assistentes de Didática do professor Mattos, destaca-se Irene Estevão de Oliveira, que, depois de casada, passou a se chamar Irene Estevão de Mello Carvalho. Sua formação inicial era em Ciências Sociais, e a aliança com o professor Luiz Alves de Mattos se iniciou quando Irene se destacou como sua aluna no curso de Didática da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi). Era prática comum na época que os alunos de melhor desempenho fossem alçados ao posto de professores assistentes e, desde então, Irene construiu com Mattos uma parceria de trabalho que se estendeu para outros espaços, principalmente para a Fundação Getúlio Vargas. Ela foi seu “braço direito”, tanto na faculdade quanto no Colégio de Aplicação, onde ocupou o cargo de subdiretora, tendo assumido a direção do colégio após o afastamento do diretor. Algumas de suas publicações (CARVALHO, 1969, 1976 e 1988) revelam a afinidade e a influência do pensamento e do referencial teórico e didático-pedagógico de toda a obra e a atuação de Luiz Alves de Mattos.

No mesmo período em que se instaurava o Colégio de Aplicação, Mattos ocupava o cargo de diretor da Divisão de Ensino da Fundação Getúlio Vargas, onde Irene Estevão de

⁸ Arquivo Colégio de Aplicação, Proedes – Série Estudos e Projetos 01, p. 01

⁹ Arquivo Colégio de Aplicação, Proedes – Série Estudos e Projetos 05, p. 01

Oliveira atuava como Técnica de Ensino, prestando assessoria a Mattos. Foram eles, com o apoio de Lourenço Filho, dois dos principais protagonistas na idealização, na fundamentação filosófico-pedagógica e na implantação do Colégio Nova Friburgo da Fundação Getúlio Vargas.

O Colégio Nova Friburgo da FGV se constituiu em uma experiência educacional que fez parte de todo o movimento desenvolvido na década de 1950 pela Diretoria de Ensino Secundário, no sentido de aperfeiçoamento e inovação neste nível de ensino. Pela Lei nº 2342/54 foi instituído um Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino de Grau Médio, que foi principalmente empregado no financiamento de iniciativas privadas de caráter experimental. Grandes investimentos econômicos e expectativas foram postas nesse colégio que funcionava, na cidade serrana de Nova Friburgo, como um internato que dispunha de toda uma infraestrutura física e material, bem como de profissionais altamente selecionados.¹⁰

Como característica marcante de Mattos, após a estruturação e a implantação do Colégio Nova Friburgo, ele se afastou, deixando a professora Irene à frente do colégio, inclusive ocupando interinamente sua direção. Esse colégio contou com aporte econômico de várias fontes, para sua implantação e seu funcionamento, ao passo que o Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia/FNFi enfrentou outras condições para sua realização.

2.1 Dos recursos e instalações físicas

A despeito das exigências legais instituídas pelo poder público e de tantos interesses envolvidos na criação do Colégio de Aplicação, a alocação de recursos orçamentários e a obtenção de um espaço adequado ao seu funcionamento não se realizavam. Mattos e Carneiro Leão, então diretor da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi), fizeram uso de seus contatos na Fundação Getúlio Vargas, conseguindo a cessão temporária de um de seus

¹⁰ Sobre o Colégio Nova Friburgo, da Fundação Getúlio Vargas, ver Carvalho (1988) e Santos (2005).

prédios, localizado na praia de Botafogo, que dispunha das instalações necessárias para o funcionamento inicial do colégio. Todos sabiam que seria uma ocupação provisória, mas acreditamos que interessava criar o fato, instaurar o colégio, para que as condições orçamentárias para a sua manutenção fossem absorvidas pela Universidade. Dessa forma, o colégio iniciou suas atividades em agosto de 1948, em prédio cedido pela Fundação Getúlio Vargas, com apenas três turmas: uma turma do 1º ano Ginásial, uma turma do curso Colegial Científico e uma turma do curso Colegial Clássico, com poucos alunos transferidos de outras escolas. A cada ano foi sendo ampliado o número de turmas, até ser completado o atendimento a todas as sete séries do ensino secundário: quatro do curso Ginásial e três do curso Colegial.

O Colégio de Aplicação parece nunca ter estado na ordem das prioridades da Universidade, e a falta de recursos econômicos parece ter acompanhado toda a história da escola. Sua fundação gerou situações *sui generis*, na contratação de professores e funcionários, que serão abordadas no terceiro capítulo de nosso estudo.

Após três anos da instauração do Colégio de Aplicação, ainda não havia sido encontrada uma solução para a ausência de um prédio próprio para seu funcionamento, e a Fundação Getúlio Vargas cobrava a desocupação do prédio temporariamente cedido. Com a promessa de construção de um prédio exclusivo na Cidade Universitária, em processo de planejamento, foi providenciado o aluguel do edifício da Escola Senador Correia, em Laranjeiras, onde o Colégio de Aplicação funcionou de agosto de 1951 até julho de 1958, apenas no turno matutino. À tarde funcionava no mesmo prédio uma escola primária¹¹.

Articulações entre o Ministério da Educação, a Prefeitura do Distrito Federal e a Universidade do Brasil garantiram a celebração de um convênio para a conclusão das obras de construção de um prédio escolar nos limites entre os bairros da Lagoa e do Jardim Botânico, a ser utilizado pelo colégio.

Prosseguindo no programa de construção e recuperação de prédios escolares traçado pelo Prefeito Negrão de Lima, visando a acabar com o “déficit” de vagas no ciclo primário, a Secretaria Geral de Educação e

¹¹ Arquivo Colégio de Aplicação, Proedes – Série Instalações Físicas 016, p. 021: Termo de contrato de locação.

Cultura inaugurou, na tarde de ontem, mais uma das 28 unidades a serem entregues, em 60 dias, à população carioca. A nova escola, na Lagoa, esquina da Rua Batista da Costa, recebeu a denominação de Ginásio Inácio Manuel Azevedo do Amaral, pois, além de servir para o ensino das primeiras letras, ficará ao dispor da Universidade do Brasil, como ginásio de aplicação, de acordo com contrato feito entre a Municipalidade e a Faculdade Nacional de Filosofia, ainda quando da “batalha” pela complementação das obras.

(Trecho extraído de matéria publicada pelo Jornal *O Globo* em 09/04/1958)¹²

No segundo semestre de 1958, após dez anos de sua criação, o Colégio de Aplicação passou a funcionar no referido prédio no turno da manhã, dividindo o espaço com a Escola Municipal Thales de Mello no turno da tarde, e com o curso supletivo Astério de Campos no turno noturno¹³. Nos termos do convênio, cabia ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) a concessão das verbas, à Prefeitura do Distrito Federal a execução das obras e à Universidade a ampliação e o equipamento da escola, bem como sua gestão, através de recursos a serem repassados anualmente pelo MEC para a Universidade.

Correspondências expedidas por Luiz Alves de Mattos e demais documentos pesquisados não informam se as verbas do MEC foram asseguradas ou não. Informam apenas a ausência dos recursos necessários e as soluções encontradas para enfrentar as despesas de manutenção e reparos no prédio durante os 27 anos em que vigorou o convênio¹⁴. Apenas em fevereiro de 1986 esse convênio foi revisto, e foi concedida, pelo Município, a cessão de uso integral do imóvel pelo Colégio de Aplicação. Desde então, o colégio tem o uso exclusivo do prédio, mas o repasse de verbas para sua manutenção só apresentou regularização e estabilidade muito recentemente.

¹² Arquivo Colégio de Aplicação, Proedes – Série Jornais 004, p. 014: Recorte de Jornal “Governo e particulares ergueram nova escola”.

¹³ No Distrito Federal, assim como em São Paulo (SPOSITO, 1984), a expansão de unidades de ensino secundário ocorreu predominantemente pelo aumento do número de alunos em sala de aula, bem como pelo desdobramento da utilização de prédios escolares. Como vemos, esse expediente foi utilizado até mesmo pelo Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil, para garantir seu funcionamento. Um diferencial importante, defendido e mantido pelo colégio, se refere à restrição do número de 30 alunos por turma, que procura preservar desde sua fundação.

¹⁴ Arquivo Colégio de Aplicação, Proedes – Série Instalações Físicas 17, 18 e 19, p. 21.; Série Jornais 31 e 69, p. 04, entre outros documentos.

Diversos documentos informam, ao longo dos anos, a cobrança de taxas de inscrição, de matrícula e de “caixa escolar”, a despeito de a escola ser considerada da rede pública. Em 1960, correspondência expedida pelo diretor do colégio para o diretor da Nacional de Filosofia (FNFi) solicitava a criação de um “Fundo de Melhorias do Colégio de Aplicação”. Transcrevemos a seguir alguns trechos do Ofício nº 29/60 – C.Ap./FNFi:

Com o plano de ampliação do quadro de matrículas e mudança para o prédio da R. Batista da Costa (Jardim Botânico), determinadas por V.Sª à base de entendimentos com o Sr. Ministro da Educação e Cultura, êste educandário tem enfrentado graves e complexos problemas relativos às novas instalações e equipamento, cuja solução depende de recursos financeiros não previstos no orçamento dêste órgão. [...]

Nestas condições, é urgente a criação do “Fundo de Melhorias do CAp”, do qual V. Sª há meses já vem cogitando. Neste sentido, tomo a liberdade de propor a V. Sª a determinação de uma contribuição obrigatória de todos os pais que matricularem seus filhos neste educandário. Aliás, em três reuniões gerais de pais havidas no ano passado essa contribuição nos foi sugerida pelos próprios pais, vários deles propondo mesmo que cobrássemos até \$ 1.000,00 mensais para objetivar as melhorias desejadas. [...]

Á vista destes fatos, submeto à aprovação de V. Sª o seguinte regulamento da “Contribuição para o Fundo de melhorias do Colégio de Aplicação”:

No ato de matrícula ou de renovação de matrícula em cada ano escolar a partir de 1960 será cobrada uma contribuição de \$ 1.000,00 (mil cruzeiros) para o “Fundo de Melhorias do CAp”.

Com o mesmo objetivo serão cobradas contribuições mensais de \$ 500,00 (quinhentos cruzeiros) de cada aluno matriculado.

Os pais que, mediante requerimento, alegarem falta permanente de recursos ou dificuldades financeiras de caráter transitório, poderão ser dispensados das contribuições mensais de que trata a alínea 2, a critério do Diretor do Colégio.

As quantias recolhidas pelo CAp a título dessas contribuições serão depositadas no “Fundo de Melhorias do CAp” e só poderão ser empregadas em obras e equipamentos que melhorem as condições de funcionamento do CAp.

[...] Lembro a V.Sª que os colégios particulares estão cobrando anuidades que oscilam entre \$ 24.000,00 e 32.000,00 de seus alunos, e que a contribuição que passaríamos a exigir dos nossos alunos corresponde a 25% ou menos do que os mesmos teriam que pagar se matriculados em outros colégios. [...]

Compreendemos que a adoção deste “Fundo”, pela cobrança de “taxas de contribuição”, se faz apoiada nas brechas e nas indefinições existentes na legislação

nacional, que só definiu a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino pós-primário ao declarar a educação como um direito, na Constituição de 1988 (OLIVEIRA, 1999). Esse tipo de iniciativa caracteriza a permanência e a sedimentação de ideologias que, em décadas anteriores, associavam a gratuidade do ensino aos que comprovassem insuficiência de recursos (Constituição de 1934), assim como a Constituição de 1937 condicionava a gratuidade às condições socioeconômicas do aluno, sugerindo como um “dever de solidariedade” com os mais necessitados, “uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar”. Consideramos que a cobrança de taxas de matrícula ou de inscrição para concursos e vestibulares ou, mesmo, a “solicitação” de contribuições monetárias no ensino público restringe o acesso ou, pelo menos, constrange grande parcela da população, caracterizando-se como mais um mecanismo de seleção.

Não encontramos nenhum documento que comprove a efetivação do “Fundo de Melhorias do CAP”. Entretanto, na observação das fichas de matrícula dos alunos participantes de nosso levantamento apenas na década de 1970 deixaram de constar, nos documentos arquivados com as fichas de matrícula dos alunos, comprovantes de pagamento de taxas e/ou “contribuições”. Entretanto, elas perduraram, como atestam informativos e outros documentos da Associação de Pais nos anos de 1980. Em suma, o colégio parece ter precisado contar com a participação e a contribuição monetária dos pais para fazer frente à sua manutenção durante o período que nosso estudo compreende; e essa contribuição, por vezes, lhes fazia acreditar ter o direito de participar das decisões relativas aos seus usos, gerando conflitos na relação entre pais e professores do colégio.

Na década de 1970, as universidades federais que mantinham Colégios de Aplicação foram informadas pelo MEC de que deveriam assumir a manutenção de seus colégios, pois não haveria mais recursos especificamente destinados para este fim. Vários colégios foram fechados e alguns, entregues para a administração estadual ou municipal. A Universidade Federal do Rio de Janeiro¹⁵ optou por manter o seu Colégio de Aplicação,

¹⁵ A Universidade do Brasil, instituída em 1937 como ícone do projeto universitário do Estado Novo, mudou de nome para Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1965, com a reforma universitária impetrada durante o regime militar.

que passou a se configurar como um órgão suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas¹⁶. Contudo, sua dotação orçamentária não ficou definida.

O CAp só começa a ter uma dotação orçamentária decente a partir da década de 1990. Os diretores sempre latiram no quintal para economizar o cachorro. As taxas da caixa escolar pararam de existir em 1985, na entrada do Horácio Macedo na Reitoria. Já não tem em 1986 e, com a mudança da camiseta, a gente começou a vender camiseta da escola e com o implemento da xerox, começamos a gerar alguma coisa. Começamos a ter verba a partir do Horácio, quando começamos a ter espaço no Conselho Universitário, quando a partir da matriz de ensino de graduação se separa um tanto para o CAp, por conta dos licenciandos. É quando começa a “pingar” algo, mas não tinha autonomia financeira, a gente dependia do CFCH, ia na Reitoria “chorar”, muita coisa foi conseguida assim. [...] A Universidade pagava as despesas básicas: luz e um telefone. Quando não deixava de pagar...

(Depoimento de Moacyr Barreto, professor de Educação Física, vice-diretor [1990/1993] e diretor [1998/2001] do Colégio de Aplicação da UFRJ, entrevista realizada em 14/08/2014)

Até 2007 quem comandava as finanças do CAp era o Centro. Como o CAp é um órgão suplementar do CFCH, era ele quem decidia toda a dotação financeira. Em 2006, 2007 passamos a ter um setor financeiro e pudemos passar a decidir nosso orçamento, com o que vamos gastar, claro que dentro de todas as regras que estão estabelecidas. Essa era a última fronteira da emancipação!

(Depoimento de Maria Luiza Mesquita da Rocha, professora de Língua Portuguesa e atual diretora do Colégio de Aplicação da UFRJ, entrevista realizada em 19/09/2014)

Todas as dificuldades enfrentadas pelo Colégio de Aplicação no histórico de precariedade de recursos para sua manutenção podem ser compreendidas como decorrentes do lugar por ele ocupado na hierarquia universitária, posicionado bem abaixo da faculdade, que, como Afrânio Coutinho declara, também não desfrutava de posição tão privilegiada: “a Faculdade de Filosofia, sem nada, nem instalações materiais convenientes, é a parente pobre da Universidade” (FÁVERO, 1989d, p. 35) .

Contudo, quem conhece a Universidade e as condições de funcionamento das diversas unidades nos seus variados *campi* pode perceber que, além da pouca valorização

¹⁶ Estatuto da UFRJ, artigo 51, parágrafo único, aprovado pelos Pareceres 913/69, 914/69 e 524/70 do Conselho Federal de Educação.

da educação básica pelas autoridades universitárias, outras estratégias e redes de relações estão envolvidas na obtenção de recursos no âmbito universitário, como, por exemplo, a articulação com determinadas linhas de pesquisa e órgãos de fomento ou, mesmo, atendimento a políticas específicas do poder público, postas em evidência a cada tempo. Ao longo de nosso estudo, algumas dessas questões serão evidenciadas.

3 Centro de referência na formação de professores

“O Colégio de Aplicação, mantido pela Faculdade Nacional de Filosofia, à qual está subordinado, é um educandário *sui generis* e atende simultaneamente, às seguintes finalidades: ministrar instrução e educação, de acordo com as exigências e preceitos da mais moderna técnica de ensino; completar o preparo de uma nova geração de professores para os demais colégios do país e servir de laboratório de pesquisas educacionais e metodológicas no campo da educação secundária.”

Estas as primeiras declarações prestadas ontem, pelo professor Luiz Alves de Mattos, durante entrevista que concedeu à imprensa carioca para focalizar os problemas que afligem sua administração à frente do Colégio de Aplicação: “Precisamos de novas salas de aula, mobiliário e equipamento e mais amplos recursos para realizarmos as tarefas de alto significado educativo, cultural e social que nos incumbe realizar”

(*Diário Carioca*, domingo, 18 out. 1959)¹⁷.

Em fins dos anos de 1940 e início dos anos de 1950, a formação de professores adquiriu grande importância para a consolidação do sistema educacional nacional, ainda incipiente e ineficiente em sua cobertura. O expressivo aumento na procura de vagas no ensino pós-primário nas décadas de 1930 e 1940 se manteve na década de 1950, mesmo que em menores proporções¹⁸.

¹⁷ Arquivo Colégio de Aplicação, Proedes – Série Jornais 31, p. 04.

¹⁸ Entre 1946 e 1955 o ensino secundário nacional apresentou um aumento de cerca de 115% (IBGE, 1951, 1957).

Medidas legais voltadas para a normatização e para a formação de profissionais para atuarem no ensino primário e secundário evidenciavam a percepção da educação como importante via para a modernização do País por parte do poder público¹⁹.

A formação de professores para a docência no ensino secundário tinha como lócus as faculdades de filosofia, e foi no interior da Faculdade Nacional de Filosofia/FNFi, instituição criada para ser o estabelecimento nacional padrão na preparação do magistério para o ensino secundário, que se desenvolveu e se concretizou a criação do primeiro colégio de aplicação, como parte de uma concepção de formação docente por meio da experiência, da imersão na prática escolar. O colégio vinha suprir as necessidades do curso de Didática, não só no sentido de otimizar o trabalho dos professores de Prática de Ensino, que teriam seus licenciandos concentrados em um único estabelecimento: abria-se a possibilidade de ampliar o tempo de permanência dos licenciandos na escola, o número de aulas a serem dadas por eles e a vivência da implementação de novas metodologias de ensino. O curso estava estruturado em 16 períodos, em turmas de ensino secundário, e o modelo referencial apresentado pelo catedrático de Didática, professor Mattos, era o realizado nos Estados Unidos, onde os licenciandos tinham carga horária de 90 horas na Prática de Ensino:

[...] Desde a fundação da Faculdade até o presente a cadeira de Didática tem exigido de cada licenciando um mínimo de 8 observações e 8 aulas de prática de ensino como *conditio sine qua non* para a sua aprovação na cadeira. O número exigido até aqui é evidentemente insuficiente e só se justificava em face de impossibilidade material de se exigir maior número de observações e de aulas de prática de ensino, dadas as distâncias a percorrer pelos nossos alunos e professores assistentes entre os 22 ginásios particulares que toleravam a nossa intromissão. Nos Estados Unidos exigem-se 90 aulas de prática de ensino como condição de validade do diploma de licenciado; o mesmo se dá em diversos outros países de maior projeção cultural [...]

(Trecho extraído do Projeto do “Ginásio de Aplicação”, apresentado por Luiz Alves de Mattos à direção da FNFi e à Reitoria da Universidade do Brasil em maio de 1946. Arquivo Colégio de Aplicação - Proedes, Série Estudos e Projetos 004 - P001)

¹⁹ Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946); Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946); Decreto-lei 9.530, de 12 de março de 1946, que determinou a criação dos ginásios de aplicação e Decreto-lei nº 9092, de 26 de março de 1946, que ampliou o regime didático das faculdades de filosofia.

A experiência de estar na escola, propiciada pela Prática de Ensino instituída a partir da criação do Colégio de Aplicação, fundou um núcleo central no currículo da formação docente que ainda se faz presente nos dias atuais (FRANGELLA, 2002).

A estrutura do curso de formação de professores caracterizada no esquema “3 + 1” consiste nos três primeiros anos dedicados ao bacharelado na área escolhida, seguido de um ano de licenciatura, realizada no Curso de Didática. Subdividido em Didática Geral e Especial, o curso funcionava como um elemento integrador e organizador da formação de professores. Compreendia a Prática de Ensino e concentrava a maior parte da carga horária dos licenciandos, que também tinham as seguintes disciplinas complementares: Administração Escolar, Psicologia da Educação, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação.

Por quase 20 anos, Luiz Alves de Mattos foi diretor do colégio, por determinação do cargo de professor catedrático da disciplina de Didática. Em todos os trabalhos consultados em nosso estudo é muito valorizada sua contribuição, tanto para a criação do colégio como para a consolidação da Didática como campo de saberes técnico-metodológicos que, aplicados a diversas áreas do conhecimento, revestiu-se de prestígio e influência sobre as demais disciplinas da formação pedagógica (ALVES de ABREU, 1992; CARVALHO, 2000; FERREIRA; GOMES; LOPES, 2001; FRANGELLA, 2002, 2003; LOPES, 2000;)

Já estudos como o de Garcia (1994) e Frangella (2002) consideram que o espaço central conquistado pela disciplina de Didática na formação de professores se deu a partir da criação da Faculdade Nacional de Filosofia e do lugar ocupado pela disciplina nessa instituição. Sem dúvida, sua posição de instituição referencial foi importante na difusão e na valorização das técnicas de ensino, entendidas como formas científicas de racionalização e modernização da educação.

No Brasil da década de 1950, as discussões sobre o ensino se deslocavam do conteúdo “ideológico” da oposição entre a escola laica e a católica, para objetivar a própria estrutura da escola e as formas de ensino (PRADO JR., 1985, p. 101); e a atuação de Mattos à frente da cátedra de Didática, mobilizando toda sua rede de relações e as estratégias necessárias para manter sua disciplina, seu colégio e sua proposta de formação

docente, no jogo competitivo por posições no espaço educacional, foi de fundamental importância na conformação do quadro de prestígio e legitimação do modelo de formação e atuação docente adotado em todo o País. Esse modelo de formação docente, importado dos EUA, veio a configurar a formação docente prescrita na reforma universitária de 1968.

Embora a proposta de ampliação da prática de ensino e de maior imersão dos licenciandos na escola secundária tenha sido fundamentada por Mattos na valorização da experiência prática na construção do conhecimento e no desenvolvimento humano (CARVALHO, 2000), a ênfase dada às questões técnicas do ensino se configurava como uma forma de intensa disciplinarização e conformação aos saberes e aos métodos que se queria implantar na educação nacional.

“[...] A parte de Didática, que fiz no Colégio de Aplicação, foi de pouca valia. Gastava-se tempo demais para um aprendizado muito curto: para se aprender a técnica de se utilizar o quadro-negro, levava-se mais de uma aula [...] depois, técnica de fazer um plano de aula – também um tempo enorme. Era o professor Luiz Alves de Mattos, uma pessoa muito fina, muito simpática, mas havia uma desproporção entre o número de horas atribuídas à matéria e o conteúdo da matéria, ou, pelo menos, o conteúdo como era dado. [...] Quando ensinei no Colégio Pedro II, tais técnicas me auxiliaram, porém eram muito mecânicas e muito restritas, pareciam uma “camisa de força”.

(Trecho do depoimento de Eulália Maria Lahmeyer Lobo, em FÁVERO, 1992, p. 206).

As linhas mestras da nova lógica implantada na formação docente pelo Colégio de Aplicação eram a experiência prática e a forma de ensinar, gerando certo deslocamento dos conhecimentos a serem transmitidos para a forma com que eles eram trabalhados, em articulação com o nível de desenvolvimento do aluno (FRANGELA, 2002). Mesmo que as orientações e os princípios de organização racional e técnica do ensino tenham gerado todo um tecnicismo educacional e a implantação de manuais didáticos de caráter estritamente técnico e instrumental, um passo importante foi dado, com a quebra da centralidade do ensino nos conteúdos e com a ruptura da rigidez curricular que imperava na educação da época. O foco na experiência tinha como meta o uso prático dos conhecimentos adquiridos, em contraposição ao ensino verbalista, focado na memorização dos conteúdos de ensino.

Essa orientação pedagógica ativa era aplicada na formação dos licenciandos e dos alunos secundaristas. Depoimentos de alunos ressaltam a utilização de metodologia ativa e “técnicas experimentais”, tais como trabalhos em grupo, júris simulados, formação de clubes de ciências e de geografia, atividades extraclasse, participação em conferências e debates, representações teatrais e excursões de estudos, entre outros. Na percepção dos alunos, toda a orientação pedagógica da escola a situava numa linha de vanguarda na educação da cidade.

Nos depoimentos de Francisco Falcon, Paulo Henrique Amorim e Dora Rocha, o mesmo adjetivo foi utilizado para descrever o colégio do ponto de vista do ensino: “fantástico”. Vindo do Pedro II para o CAP, Francisco Falcon logo notou diferenças. No Pedro II, diz ele, “o professor estava lá em cima, a gente miudinho cá embaixo, e não havia diálogo possível. Já no CAP eu tinha professores não só excelentes didaticamente, mas também amigos, que conversavam tanto na sala de aula como fora.” “[...] Foi aí que se consolidou a minha intenção de estudar história. Ela procurava dar uma visão da história diferente daquela que eu estava habituado. No Pedro II, história era memorização, era o factual. Mesmo o Álvaro Lins, um bom professor, orientava o curso para o aluno memorizar os acontecimentos. A primeira vez que comecei a ouvir falar em causas e consequências, em interpretações de autores, foi no CAP, com Marina Vasconcelos. (ALVES de ABREU, 1992, p. 68)

Uma medida da projeção alcançada pelo trabalho pedagógico desenvolvido no Colégio de Aplicação pode ser vista na matéria publicada no *Diário Metropolitano* em 21/09/1958:

Colégio de Aplicação deu aula de democracia - Alemanha condenada pela participação na guerra.

No Salão Nobre da FNF, sábado às 9:30 a Alemanha foi considerada culpada por quatro votos contra três pela primeira guerra mundial. Os alunos do Colégio de Aplicação da FNF que participaram do “júri simulado” sobre esse tema, deram verdadeira demonstração de discussão democrática deixando impresso no público que lá compareceu os males que acarretam qualquer guerra. O “Tribunal” foi composto de três advogados de acusação, três de defesa e sete jurados, todos alunos do CAP.

Processo antiquado com orientação moderna

O processo do júri simulado para aprendizagem da História é antigo, mas era feito em torno de uma só pessoa. Atualmente foi introduzido o julgamento de um fato, o que mostra claramente que o mundo não é dirigido por líderes e sim por ideias, declarou o professor Hugo Weiss, assistente de História Moderna da FNF, que organizou o júri. “o Processo

do júri simulado tem dois objetivos: o aprendizado da matéria e a formação educacional do jovem. Tenho a impressão que os dois objetivos foram alcançados. Meus alunos deixaram bem claro quando fizeram alguns julgamentos pessoais, o perigo do totalitarismo, mostrando que um governo deve ser produto da vontade de seu povo, concluiu o Prof. Hugo. (Arquivo Colégio de Aplicação - Proedes, P004- Série Jornal, 016)

A matéria, embora publicada em jornal de pequena circulação, revela a projeção que atividades escolares desenvolvidas no Colégio de Aplicação podiam alcançar e, ao mesmo tempo, o caráter doutrinário que essas atividades podiam adquirir, mesmo que o principal foco parecesse ser o exercício de técnicas e metodologias pedagógicas.

Desde sua fundação, a administração do colégio esteve a cargo da Faculdade Nacional de Filosofia, mais especificamente, do Departamento de Didática, chefiado por Luiz Alves de Mattos. A função primeira do Colégio de Aplicação, estabelecida por Decreto-Lei, era o atendimento “à prática docente dos alunos matriculados no curso de Didática”. Entretanto, em diversos documentos datados do período, encontramos o objetivo de “experimentação de novas práticas pedagógicas” incluído nas funções estabelecidas para o colégio.

Os professores de Prática de Ensino assumiam a chefia dos setores curriculares do colégio, de acordo com suas áreas de conhecimento. Como, normalmente, a maior parte dos professores contratados já havia sido licenciando no colégio, a relação mantinha certa hierarquia e, ao mesmo tempo, admiração, vínculos afetivos e proximidade.

[...] os livros de pedagogia e didática falavam na motivação inicial do curso e das aulas, mas foi na troca de experiências no CAp que os professores chegaram a elaborar melhor essa técnica de trabalho.

José Luiz Werneck da Silva, professor de história, explicita o que aprendeu com essa equipe quando fez a prática de ensino no CAp. “Dois professores, Arthur Weiss e Lydnéia Gasman, foram fundamentais. Na convivência com eles comecei a ter exatamente os instrumentos de que necessitava para superar o que eu chamava as minhas deformações, como por exemplo fazer do conteúdo um fim e não um instrumento. Eles me revelaram a utilidade da história enquanto processo educativo, visando a formação de cidadãos, de homens, e não com objetivos de formar intelectuais, historiadores, como a faculdade tradicionalmente me apresentava. Eles destacavam a proposta da aula, na chamada motivação, o mais recente, o mais próximo, o que vinha da vivência concreta dos alunos. As aulas sempre começavam com

indagações a respeito das experiências dos alunos e da visão que eles tinham do mundo que estavam construindo e vivendo.”

(Depoimento de José Luiz Werneck da Silva em ALVES de ABREU, 1992, p. 82)

A forma desordenada e precária com que se dava a expansão do ensino secundário em todo o País, tanto na rede pública quanto na rede privada, levou o governo federal a criar, em meados dos anos de 1950, vários mecanismos, como forma de descentralizar o serviço da Diretoria de Ensino Secundário (NUNES, 2000). Dentre os dispositivos criados, destacamos as Inspetorias Seccionais espalhadas pelo País e a criação da Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário (CADES), espaços em que Luiz Alves de Mattos soube se posicionar, de forma a amplificar a projeção do Colégio de Aplicação e da rede de agentes envolvidos com o colégio.

Também na década de 1950, foi criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), sob a liderança de Anísio Teixeira, então diretor do INEP/MEC. Com objetivos e metas distintos, priorizava o desenvolvimento de pesquisas sociais e educacionais como forma de subsidiar políticas públicas. Possuía uma Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM) com perspectiva mais abrangente, desenvolvendo projetos direcionados para a “formação e aperfeiçoamento de administradores e orientadores escolares, especialistas em educação, professores de escola normal, entre outros”. Destacava-se na proposta da DAM a ideia de que os Centros Regionais de Pesquisa do CBPE mantivessem escolas de aplicação ou escolas experimentais (XAVIER, 1999, p.109).

O principal eixo de atuação da Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário (CADES) era a formação de professores, visando regular, complementar e aprimorar o ensino secundário que, de acordo com o Editorial do primeiro número da *Revista Escola Secundária*, tinha em 1957 apenas 16% de seus professores regularmente licenciados pelas Faculdades de Filosofia. A CADES promovia cursos de aperfeiçoamento, estágios, elaboração de material didático, concessão de bolsas de estudo, intercâmbio e cooperação institucional e ainda outras iniciativas, através das Inspetorias Seccionais, principalmente localizadas no interior dos estados. Um dos principais focos de atuação da

CADES era a preparação para os exames de suficiência que habilitavam ao magistério em ensino secundário. Esses exames atendiam a candidatos ao magistério que não podiam frequentar os cursos ministrados pelas Faculdades de Filosofia, ainda insuficientes para atender às demandas da ampliação do ensino secundário em todo o País.

A publicação da Revista *Escola Secundária*, entre os anos de 1957 e 1963, foi um dos recursos utilizados pela CADES como dispositivo pedagógico de formação docente. O professor Luiz Alves de Mattos – diretor do Colégio de Aplicação e membro da Campanha para o Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Superior (CAPES), ao lado de Anísio Teixeira – foi nomeado por Gildásio Amado editor-chefe da referida revista²⁰. No estudo de Frangella (2003) podemos constatar o espaço aberto por Gildásio Amado para Luiz Alves de Mattos e para os professores do Colégio de Aplicação na referida revista. Da mesma forma, o estudo de Ferreira, Gomes e Lopes (2001) evidencia a participação de professores do colégio na produção e na publicação de apostilas didáticas que eram distribuídas para as demais escolas secundárias de todo o País pela CADES.

O levantamento e a análise dos exemplares da revista demonstram que a revista se estruturava a partir da matriz curricular proposta para a formação de professores pela Faculdade Nacional de Filosofia/FNFi em seu colégio. Os artigos publicados são predominantemente escritos por assistentes da cadeira de Didática e por professores regentes do colégio²¹. Quanto ao conteúdo dos artigos, é observada a prevalência de temas relacionados a técnicas e métodos de ensino, apresentados como parâmetros ideais para o exercício do magistério. Sua análise estabelece forte correlação entre o discurso da revista, pautado na prática implementada no Colégio de Aplicação, e o projeto de construção de uma cultura nacional de legitimação de uma prática docente que se pretendia padrão para as escolas secundárias do País.

²⁰ Gildásio Amado foi professor e diretor do Colégio Pedro II e presidente da Comissão Nacional do Livro Didático em fins da década de 1940. Foi professor da FNFi antes de assumir o cargo de Diretor do Ensino Secundário. Em sua gestão na CADES foi criada a Revista *Escola Secundária*.

²¹ Alguns exemplos de artigos e autores publicados na revista: “Unidades de matéria ou Unidades de experiência?”, de Irene Melo Carvalho; “Seleção e Avaliação de Livros Didáticos”, de Luiz Alves de Mattos; “O problema da Orientação Educacional na Escola Secundária Brasileira”, de Laís Esteves Loffredi; “Objetivos do Ensino de História Natural no curso Científico”, de Albert Ebert; “A excursão geográfica com a 1ª série ginásial”, de Maurício Silva Santos; “Exercícios orais no Ensino do Inglês”, de Selma Pinkusfeld Rosas; “A didática no ensino dos trabalhos manuais”, de Durvelina Santos, entre outros (FRANGELLA, 2003).

É, sem dúvida, abrangente e consistente a obra de Luiz Alves de Mattos. Publicou sete livros e, com exceção de um único, toda sua obra está relacionada à Didática. No prefácio da primeira edição do *Sumário de Didática Geral* esclarece que o livro se constitui em um sumário das notas das aulas ministradas nos cursos intensivos patrocinados pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) e pela Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial (CAEC), promovidas pelo Ministério da Educação para professores candidatos aos exames de suficiência do ensino secundário e comercial. Informa também que o livro vem atender aos numerosos pedidos dos “alunos e rádio-ouvintes de então”, levando-nos a pensar que Mattos mantinha participação nos programas radiofônicos patrocinados pelo MEC, veículo de comunicação de grande penetrabilidade na época. Já no prefácio da terceira edição do livro, de 1963, tomamos conhecimento de sua adoção “[...] junto às cátedras de Didática Geral de mais de cinquenta Faculdades de Filosofia espalhadas por todo país”; de sua publicação em espanhol²²; e de sua adoção por cátedras de Didática Geral de quatro Faculdades de Filosofia do Paraguai e de outras faculdades da Argentina, Peru e Colômbia. Através desses dados, podemos ter uma noção do lugar ocupado pelo autor nos meios educacionais e a provável repercussão do colégio por ele dirigido, como centro de referência na formação de professores secundários.

4 Laboratório de ensino

A iniciativa da criação de “classes secundárias experimentais” no sistema nacional de ensino secundário representou um esforço engenhoso da administração escolar para renovar o ensino, a despeito da legislação uniforme e imprópria que o disciplinava. Em meio às vicissitudes do controle legal do ensino secundário no Brasil, que foram desde o sistema de exames em colégios oficiais, à equiparação ao colégio oficial, até a completa uniformização de todas as escolas que aspirassem validade oficial para seus estudos, prevaleceu sempre a permanente de que a escola

²² *Compendio de Didáctica General*, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1963.

secundária seria essencialmente uma escola de preparação intelectual ao exame de ingresso à escola superior. (TEIXEIRA, 1963, p. 90).

Grande parte das críticas dirigidas ao ensino pós-primário traduzia-se na observação da rigidez curricular imposta pelas Leis Orgânicas de Ensino, ainda em vigor no início dos anos de 1950. Sobre o ensino secundário pesavam críticas ao seu caráter enciclopédico e verbalista, ao número excessivo de disciplinas, ao excesso de provas, à supervalorização das notas, à dissociação das necessidades e dos interesses dos alunos e à falta de articulação entre o ensino primário e secundário²³.

Uma vertente dessas críticas era mais antiga e dizia respeito ao divórcio entre o ensino médio profissionalizante e o ensino secundário, sedimentado durante a gestão de Capanema no Ministério da Educação. Diversas iniciativas de flexibilização curricular com fins de postergar o início da profissionalização de crianças e jovens e de favorecer a integração e a intercomunicação entre os cursos foram desenvolvidas desde a década de 1930, quando, sob a gestão de Anísio Teixeira, foram criadas as Escolas Técnicas Secundárias no Distrito Federal. Só na década de 1950 foram conquistadas as “leis de equivalência” que, embora não alterassem os currículos, garantiam a matrícula, em qualquer curso superior, aos diplomados em cursos médios técnicos e profissionalizantes, desde que cumpridas as devidas exigências, isto é, desde que conquistada a aprovação em seus exames vestibulares.

Na gestão de Gildásio Amado na Diretoria de Ensino Secundário, foram criadas “classes experimentais”, iniciativa pioneira no ensino secundário. Funcionaram oficialmente no período de 1959 a 1962, visando à experimentação de novos métodos e procedimentos didáticos, diferentes tipos de cursos e de critérios para verificação da aprendizagem na escola secundária. Buscava-se, de forma científica e controlada, uma flexibilização curricular, para ensaiar uma quebra da rigidez formal imposta pela legislação vigente para o ensino secundário.

²³ Aspectos do ensino secundário suscetíveis de críticas, listados nas orientações fornecidas pela Diretoria do Ensino Secundário para a organização das classes experimentais (Arquivo Colégio de Aplicação - Proedes – Série Experimento 006, p. 037).

As “classes experimentais” constituíram, dêste modo, acima de tudo, uma lição de liberdade pedagógica que se disciplina pela experiência e pelo saber da experiência resultante e, como consequência, a diversificação e adaptação dos cursos ao progresso pedagógico e às condições locais e de magistério de cada escola. (TEIXEIRA, 1963, p. 90).

Ao contrário do que alguns estudos deixam transparecer, o Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia/FNFi foi apenas um dos vários colégios de todo o País que desenvolveram classes secundárias experimentais no período. Contudo, o empenho dedicado pelo colégio em sua realização foi grande, chegando a caracterizar-se como um dos marcos diferenciais da escola.

As classes experimentais se constituíram em um projeto educacional de âmbito nacional que apresentava condições para a participação. Os colégios secundários precisavam de uma autorização para participar do projeto, e esta se configurava como uma legitimação da competência das escolas participantes. Seis estados participaram da experiência com classes experimentais com diferentes números de estabelecimentos de ensino envolvidos: Rio de Janeiro (9); São Paulo (9); Rio Grande do Sul (5); Minas Gerais (1); Ceará (1). Entre os 25 estabelecimentos de ensino participantes, 17 eram particulares (11 confessionais e 6 leigos) e apenas 8 colégios pertenciam à rede pública (CUNHA; ABREU, 1963).

Nos planos e projetos elaborados quando da fundação do colégio já estava presente a ideia de que ele deveria ser laboratório para experiências e pesquisas pedagógicas, tal qual os colégios de aplicação das universidades americanas que serviram de modelo para os brasileiros. Com essa perspectiva, Mattos foi um dos primeiros diretores a apresentar um plano que habilitasse sua escola para a implantação de classes experimentais. No Colégio de Aplicação foram mantidas “turmas de controle”, obedecendo à seriação curricular da Lei Orgânica, e, para as classes experimentais, foi realizada uma alteração curricular, de forma que elas tivessem um menor número de disciplinas, visando “atender à imaturidade inicial e à gradual capacidade do aluno em crescimento para aprender matérias progressivamente mais complexas e permitir, com a concentração no estudo de cada uma das disciplinas, um melhor e mais rápido aprendizado” (ALVES de ABREU, 1992, p. 63).

Ao longo dos anos, a experiência parece ter sido incorporada para todas as turmas que tinham os mesmos professores e acabavam por desfrutar de toda a revolução processada nas aulas e nos métodos de ensino. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, que autorizou vários dos propósitos que sustentavam a implementação de classes experimentais, o sentido de sua manutenção oficial se desfez, mas, no Rio de Janeiro, o Colégio de Aplicação manteve e reforçou, por meio das classes experimentais, sua marca de escola de vanguarda. Embora a experiência tenha sido imbuída dos mais altos propósitos de experiência científica, inclusive com a adoção de “turmas de controle”, não encontramos nos arquivos do colégio documentos que registrassem uma efetiva avaliação da experiência.

Um marco distintivo do colégio, no campo da inovação pedagógica, era a existência, desde sua fundação, de um Serviço de Orientação Educacional. A introdução da Orientação Educacional na educação nacional fazia parte da importação do modelo educacional americano que preconizava a racionalização do ensino por meio de metodologias e técnicas científicas. Sua atuação fortemente fundamentada na psicometria, na estatística, em teorias de aconselhamento, em referencial da Psicologia reforçava a ideologia das aptidões naturais na distribuição das oportunidades educacionais orientadas vocacionalmente. Como uma das primeiras escolas a ter esse Serviço, esse setor atraía, para estágios e para a observação de seu funcionamento, candidatos à carreira de orientador educacional do curso de Pedagogia da Nacional de Filosofia, estudantes e professores provenientes de outras faculdades, de outros estados e, mesmo, de outros países da América do Sul²⁴. Uma das exigências postas pela Diretoria de Ensino Secundário para obtenção da autorização de funcionamento das classes experimentais era a existência de um Setor de Orientação Educacional na escola.

A análise dos documentos contidos na série Experimento, do Arquivo do Colégio de Aplicação/Proedes, demonstra que, na estruturação da grade de disciplinas para as classes experimentais, foram instituídos tempos de ensino em sala de aula à Orientação Educacional, prática tornada comum, nos anos de 1970, em muitas escolas. Relatórios das

²⁴ Arquivo Colégio de Aplicação - Proedes, – Série Correspondência Recebida, 026 e 027, p. 06; Série Experimento, 81, p. 42 (solicitações e relatórios de estágios e visitas de observação).

orientadoras do Colégio de Aplicação, juntamente com a avaliação, em nível nacional, da experiência das classes experimentais realizada por Nadia Cunha e Jayme Abreu (1963), informam as principais atividades desenvolvidas pelas orientadoras educacionais no período: atendimento individual e grupal a todos os alunos; orientação e acompanhamento de estudos; utilização de entrevistas, questionários, testes de inteligência, de personalidade, de maturidade emocional; aplicação de sociogramas; sondagem de aptidões e vocações (no ciclo colegial); elaboração de fichas cumulativas sobre os alunos; gerenciamento da autoavaliação dos alunos; análise do aproveitamento e dos resultados do ensino; articulação com a direção, professores e famílias.

Ainda sobre a introdução de práticas inovadoras no ensino do Colégio de Aplicação que podemos atribuir à experiência desenvolvida com as classes experimentais, constam os Conselhos de Classe, a avaliação dos alunos através de conceitos e a limitação do número de alunos por turma, em quantitativo máximo de trinta alunos, que era também uma exigência da Diretoria de Ensino Secundário para a implantação das classes experimentais. O currículo mais comprimido, em termos das tradicionais disciplinas do ensino secundário, foi acrescido de práticas educativas, tais como canto orfeônico, trabalhos manuais, educação física, orientação educacional, sessões de estudo em biblioteca, atividades extracurriculares e educação religiosa, como atividade optativa. Ao longo do tempo, várias destas “práticas educativas” se tornaram disciplinas escolares.

Apesar da percepção dos alunos de que todas as disciplinas escolares eram igualmente valorizadas no colégio, estudos sobre a trajetória da disciplina de ciências no Colégio de Aplicação demonstram que a instituição das disciplinas escolares se deu por um processo perpassado por conflitos e embates que atuam tanto na legitimação quanto na negação de conteúdos e métodos que as constituem (FERREIRA; GOMES; LOPES, 2001; LOPES, 2000).

A valorização da educação humanista, marca da Reforma Capanema, determinou o baixo prestígio das ciências por longo período nos currículos do ensino nacional. No Colégio de Aplicação também se faziam presentes esses aspectos contextuais mais amplos; contudo, também eram observadas especificidades no *status* adquirido pelas disciplinas.

Nos primeiros anos de funcionamento do colégio, era observada pouca valorização das disciplinas do curso ginásial, na medida em que este curso pouco participava da Prática de Ensino que, na época, se concentrava mais no ciclo colegial.²⁵ A finalidade primeira do colégio era a formação de professores, e sua existência se baseava fundamentalmente na realização dos estágios dos licenciandos. A pouca ênfase no trabalho com os licenciandos no ciclo ginásial gerava pouco prestígio para disciplinas como História Natural e outras, que só faziam parte do currículo do ginásio. A formação de professores se constituía no eixo central do trabalho do colégio, concentrando maior atenção dos professores e gerando maior prestígio para as disciplinas do curso colegial.

Outro aspecto interessante sobre a disciplina de Ciências exemplifica a influência que determinados professores exerciam no trabalho pedagógico e no lugar ocupado pelas disciplinas e por suas equipes dentro da escola. A assunção da Prática de Ensino de Ciências pela professora Maria de Lurdes Medina, com sua atuação e forte liderança, teve repercussões importantes na proposta do currículo de Ciências. A história pessoal e profissional da referida professora marca a trajetória da disciplina e também a vida do Colégio de Aplicação (FERREIRA; GOMES; LOPES, 2001).

Relatos de professores de outros setores curriculares da escola confirmam que o caso da professora Maria de Lurdes Medina se apresenta como um modelo exemplar da relação estabelecida entre o Colégio de Aplicação e a Faculdade Nacional de Filosofia/FNFi. Embora o colégio pertencesse à faculdade, sua influência na escola estava personificada nos professores de Prática de Ensino. O contato era restrito a estes professores que, por sua vez, tinham suas relações circunscritas ao departamento de Didática. Os professores das diferentes Práticas de Ensino, assim como o diretor do colégio, Luiz Alves de Mattos, corporificavam a Nacional de Filosofia/FNFi. As relações com esses professores representavam as relações com a Universidade, e essas diversas facetas de relações “personalizadas” tinham matizes diferenciados em cada setor curricular. O depoimento a seguir ajuda a compreender as contradições do prestígio, no contexto em questão:

²⁵ O Colégio de Aplicação era uma escola secundária e, portanto, se organizava em dois ciclos: ginásial e colegial. Atualmente, cada um deles corresponde, respectivamente, ao segundo segmento do ensino fundamental (de 6º ao 9º ano) e ao ensino médio.

“O fato de eu ter entrado para fazer uma carreira universitária via cadeira de Didática, como instrutora de Prática de Ensino, no Colégio de Aplicação, já me isolou. Perdi o contato com a Faculdade de Filosofia e com a própria Faculdade de Educação. Durante muito tempo, a minha vida foi no Colégio de Aplicação. Ignorei a Faculdade de Educação, mesmo a ela já pertencendo.

(Trecho de depoimento de Elza Vieira de Souza Teixeira, em FÁVERO, 1992, p. 175).

O prestígio acadêmico, ou mesmo pessoal, dos professores, sua rede de relações, associados à reputação e ao alcance do Colégio de Aplicação nos meios educacionais, propiciavam oportunidades de ampliação de todo esse capital, como é observado na publicação pelo MEC, através da Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário (CADES), de apostilas por eles desenvolvidas²⁶. Também nessas apostilas, é identificada a relação com as “teorias educacionais tecnicistas, mescladas ao escolanovismo de Dewey”. Essas características, associadas à predominância de discussões relativas aos métodos de ensino, em detrimento daquelas relativas à seleção de conteúdos, repercutiram de forma tal que, mesmo quando a carga horária de Ciências foi ampliada, durante as classes experimentais, não houve grande modificação dos conteúdos, mas apenas sua reordenação. O padrão de estabilidade curricular identificado na disciplina nesta fase é associado à diversidade metodológica, na medida em que esta se coadunava melhor com a proposta de renovação pedagógica e de Prática de Ensino que caracterizava o colégio (FERREIRA; GOMES; LOPES, 2001).

A trajetória histórica do currículo de ciências, analisada nos estudos de Ferreira, Gomes e Lopes (2001) e Lopes (2000), reafirma o papel do Colégio de Aplicação como espaço de experimentação pedagógica na formação de professores, papel este que, no caso das Ciências, determinava que as atividades e as práticas tivessem sua fundamentação pautada pelo desenvolvimento de metodologias de ensino, em detrimento de uma maior compreensão ou apreensão do método científico, caracterizando o que as autoras

²⁶ EBERT, Albert (1958) Planejamento do Ensino das Ciências Naturais: O Plano de Curso. Apostilas de Didática de Ciências Naturais. MEC/CADES e Objetivos do Ensino das Ciências Naturais no Curso Secundário. Apostilas de Didática de Ciências Naturais. MEC/CADES; FALCÃO, D. N. (1958) A motivação da Aprendizagem das Ciências Naturais. Apostilas de Didática de Ciências Naturais. MEC/CADES; MEDINA, M. de L. (1958) As Atividades Extraclasse relacionadas com o Ensino das Ciências Naturais. Apostilas de Didática de Ciências Naturais. MEC/CADES (FERREIRA; GOMES; LOPES, 2001).

denominam de “tradição pedagógica do colégio”. A busca por métodos ativos e preocupados com a motivação dos alunos é percebida como voltada para a construção do conhecimento pedagógico.

Já na fase em que se desenvolveu, na escola, o projeto das classes experimentais, as autoras identificam a maior valorização do método científico na inter-relação entre a experiência pedagógica das classes experimentais e o caráter experimental das ciências. Entretanto, a maior valorização do método científico no ensino das Ciências observada neste período não é associada à internalização de um pensar cientificamente, mas, sim, ao interesse de que a aplicação de seus princípios propiciasse melhor compreensão e vivência do cotidiano, uma tradução dos conhecimentos científicos para o entendimento dos estudantes, caracterizando uma perspectiva mais utilitária do ensino de Ciências.

“O Conceito de Experiência, na Filosofia, na Educação e no Ensino” foi a tese apresentada por Luiz Alves de Mattos ao concurso para a Cátedra de Didática Geral e Especial da Faculdade Nacional de Filosofia/FNFi da Universidade do Brasil. Ela desenvolve um enfoque filosófico sobre o papel da experiência no desenvolvimento humano e, fundamentalmente apoiado no sentido dado pela filosofia de Dewey à experiência, Mattos sustenta que o ensino tradicional atua de forma irracional, ao oferecer generalizações dissociadas das lições diretas da experiência, e defende que o ensino deve oferecer experiências educativas, das quais os estudantes possam extrair generalizações e operar efetiva transferência para situações reais de vida. Na defesa da aprendizagem por meio da experiência, Mattos prepara a sistematização didática do ensino em “unidades de experiência” integradas (CARVALHO, 2000). A abordagem do ensino por unidades de experiência transforma-se mais tarde em “unidades didáticas”, na perspectiva de Irene Mello de Carvalho (1969), ex-aluna de Mattos, sua assistente na cadeira de Didática e, posteriormente, sua vice-diretora no colégio.

No planejamento das classes experimentais, essas reflexões traduziram-se em orientações explícitas para a aplicação de procedimentos didáticos predominantemente ativos e experimentais que melhor atendessem à capacidade e ao interesse dos alunos e para maior articulação entre as diversas disciplinas, induzindo à maior correlação destas com as realidades físicas e sociais.

Roteiro manuscrito de próprio punho pelo professor Mattos para apresentação na Rádio Mayrink Veiga²⁷ descreve os seis principais eixos do trabalho com as classes experimentais na escola²⁸:

1. Currículo concentrado
2. Metodologia ativa
 - a) mínimo de preleções
 - b) participação ativa
 - c) pesquisas bibliográficas e de campo
3. Atividades Educativas
 - a) orientação individual e em grupo
 - b) visitas e excursões
 - c) teatro experimental
 - d) clubes de Matemática, Ciências, Geografia, Humanidades
 - e) canto orfeônico
4. Julgamento qualitativo por conceitos
5. Conselhos de Classe
6. Reuniões mensais de pais e professores.

Com relação à avaliação do ensino, Luiz Alves de Mattos procurou fundar novos critérios avaliativos, estimulou a incorporação de novos procedimentos e o envolvimento dos alunos na discussão e na elaboração dos critérios de avaliação. Entretanto, a análise de documentos e relatórios de rendimento produzidos por professores revelou que os dados qualitativos que se buscava levantar se caracterizavam como “pseudodados”, que não eram incorporados concretamente na avaliação dos alunos, sobressaindo, ao final do processo, apenas a eficácia das técnicas aplicadas (GAMA, 2000).

O processo de construção de critérios e métodos avaliativos em educação tem sido marcado por marchas e contramarchas que perduram até os dias atuais, mesmo que configurando novos conflitos, relativos a um novo projeto societário e a outros paradigmas educacionais. É certo que a experiência desenvolvida no Colégio de Aplicação, como parte de um projeto societário, se voltava para a seleção e a classificação dos mais capazes, para a formação de “individualidades condutoras” e, ao mesmo tempo, se tratava da instauração de um paradigma educacional centrado na eficácia técnica e metodológica do ensino.

²⁷ A Rádio Mayrink Veiga era uma das mais importantes emissoras do Distrito Federal. Juntamente com a Rádio Nacional, marcou o período que ficou conhecido como a *Era do Rádio*.

²⁸ Arquivo Colégio de Aplicação - Proedes, P037- Série Experimento, 12.

Contudo, a tentativa de introdução de novos instrumentos avaliativos, fundamentados na observação dos “passos evolutivos do aluno”, na “contextualização de suas atitudes para a flexibilização dos julgamentos” e no “envolvimento dos alunos na elaboração dos critérios de avaliação”²⁹, pode ser considerada como um movimento importante, mesmo que frustrado, de rompimento com uma cultura institucional avaliativa autoritária, seletiva e classificatória (SACRISTÁN, 1998). A mudança de uma cultura institucional, tão bem fundamentada em uma cultura nacional mais ampla, não se rompe de forma célere.

5 Celeiro de revolucionários

A razão e a razão de ser de uma instituição (ou de uma medida administrativa) e dos seus efeitos sociais, não está na *vontade* de um indivíduo ou de um grupo mas sim no campo de forças antagonistas ou complementares no qual, em função dos interesses associados às diferentes posições e dos *habitus* dos seus ocupantes, se geram as *vontades* e no qual se define e se redefine continuamente, na luta – e através da luta – a realidade das instituições e dos seus efeitos sociais, previstos e imprevistos. (BOURDIEU, 1998, p. 81)

*Intelectuais e guerreiros: o Colégio de Aplicação da UFRJ de 1948 a 1968*³⁰, escrito por Alzira Alves de Abreu em 1992, foi o primeiro livro publicado sobre o colégio e transformou-se em referência constante em estudos sobre o Colégio de Aplicação da UFRJ. A partir de documentos dos arquivos da escola, na época ainda não organizados pelo Proedes, e de entrevistas com ex-alunos e ex-professores, a autora, também ela ex-aluna do colégio, busca “realizar um estudo histórico-sociológico sobre a instituição, de modo a entender como se formou dentro dela uma elite intelectual e uma geração de guerrilheiros”. Em meio às questões que coloca para o desenvolvimento de seu estudo, interroga as causas

²⁹ Para maiores informações sobre a proposta de avaliação em questão, ver Gama (2000).

³⁰ A autora preferiu referir-se ao colégio como Colégio de Aplicação da UFRJ, apesar de a referida universidade só ter deixado de ser denominada Universidade do Brasil em 1965.

de o Colégio de Aplicação se tornar “um dos melhores colégios do Rio de Janeiro, de onde saíram professores universitários, intelectuais, artistas e profissionais liberais de sucesso” (ALVES de ABREU, 1992, p. 8).

O livro surgiu do interesse de Alves de Abreu pela *geração de 1968*, que se engajou na atuação política voltada para a promoção da revolução socialista no Brasil. Ao realizar as primeiras entrevistas biográficas com participantes dos movimentos de guerrilha, constatou entre eles uma concentração significativa de jovens que haviam estudado no Colégio de Aplicação. A partir deste dado, centrou seu estudo nos primeiros 20 anos do colégio, ampliando sua pesquisa para gerações anteriores às que participaram da luta armada.

Com o objetivo de acompanhar as gerações que passaram pela escola nos anos de 1950 e 1960 e observando a forma com que foram construídos, nesse percurso, seus valores, ideais e atitudes, a autora realiza a reconstituição da história do colégio nos anos de sua implantação e consolidação no cenário da educação nacional. É através dos depoimentos, de documentos e do relato de experiências vividas por professores e alunos, em interação com o contexto sócio-histórico, que a autora leva o leitor a perceber uma conjunção de fatores intervenientes na formação de jovens dispostos a participar da luta armada. Seu estudo se aproxima daquele desenvolvido por Jean-Pierre Faguer (1995) sobre uma turma do liceu Henry IV, de Paris, dos anos de 1960, que faz um acompanhamento minucioso da trajetória de cada um dos egressos da turma. Por outro lado, em *Intelectuais e guerreiros*, a autora trabalha com escala bem reduzida de alunos e professores, cabendo perguntar como alunos e professores foram selecionados e qual percentual de ex-alunos do Colégio de Aplicação se tornou militante de esquerda, sob o risco de que a imagem que o grupo consultado tem de si tenda “a se pautar na ‘minoridade dos melhores’, ou seja, tenda para a idealização” (ELIAS, 2000, p. 56, grifo do autor).

Embora situe a história política, econômica e educacional do período, a autora não ilumina os propósitos e as metas postos para o ensino secundário de formação de elites e lideranças nacionais, nem faz referência à importância que a formação de professores para o ensino secundário adquiriu na consolidação do sistema educacional do País. Dessa forma, perde-se um pouco a dimensão do lugar que esta escola ocupava no espaço educacional do

então Distrito Federal, em sua vinculação com a Universidade do Brasil, criada para servir de modelo e referência para todos os estados brasileiros (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

Alzira Alves de Abreu dá maior realce à figura de Luiz Alves de Mattos na criação e na permanência do colégio, fazendo parecer que a meta de “preparar segmentos da elite para interferir no processo de transformação da sociedade” era um anseio pessoal de Mattos para seu idealizado colégio de aplicação, e não parte de um projeto político para a educação nacional, no qual o ensino secundário ocupava lugar de destaque na conformação de novas elites e via única de acesso ao ensino superior. A autora constrói uma “biografia de herói” para o diretor da escola, de forma que ele emerge, na história dos primeiros vinte anos do colégio, como o grande idealizador e articulador de seu projeto político-pedagógico, de sua fundação e manutenção, enfim, “como expressão unitária de uma ‘intenção’ subjetiva e objetiva, de um projeto.”³¹

Uma investigação muito próxima à realizada em *Intelectuais e guerreiros* foi desenvolvida por Patrícia Henriques Mafra (2006) em sua dissertação de mestrado, *Uma escola contra a ditadura: a participação política do CAP UFRJ durante o regime militar brasileiro (1964-1968)*. Seu estudo busca compreender a intensa participação política de esquerda entre os estudantes do Colégio de Aplicação, contudo o faz a partir da inserção do projeto pedagógico do colégio na história da educação no País e das dinâmicas de desenvolvimento dos movimentos estudantis, em um recorte de tempo mais restrito. Seu texto se organiza em torno de duas hipóteses: a primeira delas, que a atividade política desenvolvida pelos estudantes do colégio, entre 1964 e 1968, se voltava contra o projeto de construção de hegemonia pelo regime militar e assim o fizeram com base na experiência no Colégio de Aplicação. A segunda, que a atividade política dos estudantes está tangenciada por elementos internos e externos à escola, a saber: a relação entre o Colégio de Aplicação e a então Universidade do Brasil; sua filosofia pedagógica; a formação da equipe de professores; a origem social dos alunos; a construção de uma *identidade capiana*; e as lutas políticas travadas na capital da República, sede do colégio.

³¹ Ver “A ilusão biográfica”, em Bourdieu (2010, p.74).

Os dois estudos citados não trabalham com dados estatísticos, e, nos relatos e depoimentos de alunos e professores ali apresentados, são dadas importantes pistas sobre o prestígio desfrutado pelo colégio e sobre os grupos sociais que o frequentavam. A escolha do colégio pelas famílias aparece apoiada em uma cultura familiar de valorização da escola secundária como meio de atingir os cursos universitários e conquistar profissões liberais, postos no funcionalismo público ou nas empresas multinacionais implantadas durante a década de 1950³². Os diplomas universitários eram considerados os meios para o sucesso profissional, e o fato de o colégio obter número elevado de aprovações nos vestibulares o tornava almejado pelos grupos sociais que investiam no preparo dos filhos para concorrer às poucas vagas oferecidas pela instituição.

De acordo com o professor Maurício Silva Santos, os meninos que passavam para o CAP em geral eram crianças que, por condições de nascimento, tinham sido bem alimentadas e tinham em casa um clima de discussão sobre temas culturais e políticos. O professor José Luiz Werneck da Silva vem reforçar essa explicação mostrando que o aluno provinha de “uma camada social que lhe permitia um grau de informação média, um nível de leitura, inclusive em idiomas estrangeiros, acima da média. Além disso, acompanhava o cinema, o rádio e mais tarde a televisão, e viajava nas férias, muitas vezes para o exterior.” Na verdade o CAP não fugia à regra do sistema educacional brasileiro: respondia às necessidades da classe média no sentido da elitização do ensino, sendo que aqui essa tendência aparecia com mais nitidez. (ALVES de ABREU, 1992, p. 83)

Nos depoimentos e nos relatos reportados pelas autoras que estudam o período, a orientação pedagógica “moderna”, com turmas mistas, e a utilização de “técnicas experimentais” são apontadas como diferenciais importantes para a época. Os depoimentos colhidos demonstram que os rigorosos exames de seleção eram percebidos como elementos de distinção e prestígio para os alunos que deles fizeram parte e, é claro, saíram vitoriosos: é a visão dos “vencedores”.

A vinculação com a universidade e seus docentes são fatores frequentemente citados. Os alunos sentiam-se seduzidos pelos professores, que não só dominavam seus conteúdos com muita competência, como também eram “apaixonados” por suas áreas de

³² Sobre a predominância dos grupos sociais urbanos médios nos cursos secundários e universitários, obedecendo ao movimento de translação dos canais de ascensão social ocorrido em todo o País nos anos de 1950 e 1960, ver em Cunha (1989, p. 25), “As contradições do desenvolvimento”.

conhecimento. Na percepção dos alunos, todas as disciplinas e professores eram valorizados, mesmo nas áreas artísticas e na educação física, disciplinas normalmente pouco valorizadas nas escolas secundárias, principalmente centradas na preparação para o ingresso nos cursos superiores.

Os depoimentos dos professores destacam o comprometimento com a proposta pedagógica inovadora que se contrapunha aos métodos vigentes de memorização e repetição, dando autonomia aos professores, que buscavam que os alunos aprendessem a “raciocinar e refletir”. Alguns deles que, ao mesmo tempo, trabalhavam em outras instituições particulares de ensino secundário reputadas estabeleciam comparação entre o trabalho desenvolvido nessas escolas e no Colégio de Aplicação, e justificavam o maior prazer e a motivação em trabalhar no colégio, a despeito dos baixos salários e da irregularidade em seu recebimento, pelo *espírito de equipe*, pelo desafio intelectual e profissional, aliados ao fato de o colégio ser pequeno, com poucas turmas, favorecendo a proximidade entre alunos, licenciandos e professores. Podemos também deduzir o prestígio e a distinção conferidos aos professores do Colégio de Aplicação da Nacional de Filosofia/FNFi e a ampliação das oportunidades profissionais que essa credencial propiciava.

A aparente naturalização da meritocracia aplicada no processo de seleção dos alunos não obscurecia o fato de que o *mérito* recaía, primordialmente, sobre os grupos socioculturalmente mais bem situados. Entretanto, a seleção intelectual dos alunos era vista como um aspecto positivo, no sentido de que eram alunos que queriam saber mais, ambiciosos e vaidosos do lugar desfrutado, e faziam com que os professores se sentissem desafiados a superar-se em suas aulas:

Eles haviam acumulado um grande conhecimento, muita leitura, e cobravam muito de nós. Era um correr contra o tempo, às vezes eu ia dar aula pra meninos de 13, 14 anos e ficava preparando a aula até duas, três da manhã, porque havia uma preocupação de fazer aquilo bem feito.

(Trecho de depoimento de Clóvis Dottori, professor de Geografia, em ALVES de ABREU, 1992, p. 81)

Os alunos eram estimulados a pensar, a refletir e a construir opiniões sobre temas do cotidiano e questões sociais, políticas, econômicas e culturais do momento presente, em que se vivia uma agitação político-cultural, decorrente do intervalo democrático experimentado a partir do final dos anos de 1940. Os alunos tinham oportunidade de contato e debate com escritores (Clarice Lispector, Fernando Sabino, Jorge Amado, Adonias Filho); poetas (Manuel Bandeira, Vinícius de Moraes); músicos (Baden Powell, Alaíde Costa e Zé Kéti); políticos (Afonso Arinos Filho); jornalistas (Jânio de Freitas, Zuenir Ventura); e eminentes professores (Eduardo Portela, Maria Yeda Linhares) que, entre outros, estiveram na escola debatendo e palestrando para os alunos, entre os anos de 1950 e 1960. Até mesmo um “psico-pedagogo”, especialista em “transmissão de pensamento” e em “hipnotismo” palestrou no período, a convite dos alunos³³. Os estudantes do Colégio de Aplicação conformavam um grupo unido das “estratégias cognitivas de *preenchimento* que produzem o sentido dos objetos do mundo social”, citadas por Bourdieu (1998, p. 140, grifo do autor).

Eram marcantes a participação e a supervisão do diretor no desenvolvimento da rotina do colégio, como ilustra o depoimento de Maria Gabriela Andrada Serpa, ex-licencianda, selecionada para o Serviço de Orientação Educacional, onde trabalhou por 22 anos:

Pouco depois descobri que a menor alteração de alunos ou professores era imediatamente comunicada pelo chefe de disciplina ao prof. Mattos, que logo chamava o responsável ao seu gabinete.

Fui, em quatro anos, chamada uma vez. O Grêmio convidara o escritor Jorge Amado para um encontro com os alunos do 2º ano. O presidente do Grêmio me perguntou se podia ir ao encontro. Informada da aula que teria, recomendei-lhe que se entendesse com o professor e permiti. Terminado o belo espetáculo de jovens inteligentes conseguirem que escritor consagrado apresentasse seu processo de criação, fui chamada ao gabinete do diretor. Argumentei: o aluno era presidente do Grêmio! Ouvi como resposta, que no colégio nada era mais importante do que a aula e que o CAP não devia nada ao aluno por ser presidente do Grêmio, pelo contrário o CAP estava lhe dando oportunidade de exercer liderança.

De outra feita, os alunos de uma das minhas turmas de ginásio, antes das férias de julho, pediram ao Diretor dispensa de dois ou três dias, pois argumentavam que os professores já estavam com a matéria dada.

³³ Arquivo Colégio de Aplicação, Proedes – Correspondência Recebida 96, p. 07

Imediatamente, um a um, os professores foram chamados ao Gabinete. Ele estava encantado por não terem eles nada mais a ensinar aos seus alunos. E nos três últimos dias de aula, o prof. Mattos entrou em cada sala de aula, aí permanecendo dez minutos para verificar se realmente elas estavam sendo dadas. E tudo isto de modo tão discreto que ninguém pensava em autoritarismo.

Arquivo do Setor de Orientação Educacional do CAp/UFRJ

Em diversos documentos, principalmente aqueles elaborados e redigidos por Mattos, são identificados vários princípios e características em estreita identidade com a proposta de renovação da educação nacional e com os modelos importados da educação americana (TEIXEIRA, 1928): o “princípio da atividade” e da experimentação; a integração da experiência extraescolar à sala de aula; a renovação dos currículos, dos métodos e técnicas apoiados em bases científicas; a orientação vocacional como meio de intervenção racional na esfera social; o trabalho em equipe; o estímulo à autonomia, ao *self-government* e responsabilidade pessoal; o desenvolvimento de uma “postura crítica” – enfim, a preparação de segmentos sociais capazes de interferir no processo de transformação da sociedade.

O desenvolvimento da autonomia e do autogoverno era cultivado desde o ingresso no colégio. Ao se matricular, os alunos assinavam documento chamado “Compromisso de Honra”,³⁴ no qual se comprometiam a honrar os valores e os princípios disciplinares do colégio e da sociedade, de forma que o autocontrole estivesse acima do controle externo e das regras escritas.

O grêmio escolar do Colégio de Aplicação foi criado no ano de sua fundação, em 1948, com a missão de organizar atividades extraclasse e editar um jornal do colégio, que se transformou em uma importante via de expressão dos alunos, onde eles expunham, desde os primeiros exemplares, preocupações e posicionamentos relativos a questões sociais e educacionais da atualidade. O grêmio caracterizava um espaço de exercício de protagonismo e iniciativa dos alunos. Através dele, montaram e passaram a gerir a biblioteca da escola. A Caixa Escolar, composta por taxas cobradas dos pais no início do

³⁴ Arquivo Colégio de Aplicação - Proedes - Série Organização do Colégio 31, p. 03.

ano, era administrada pelos alunos, com a supervisão do coordenador da escola. Eram eles que definiam o uso dos recursos que financiavam atividades diversas e que, ao longo do tempo e, em função das diversas dificuldades enfrentadas nas instalações da escola, acabariam por bancar os custos de algumas obras no colégio. O diretor Mattos defendia que essas atividades tinham como princípio educativo o desenvolvimento, nos estudantes, de habilidades como iniciativa, responsabilidade e capacidade de gestão³⁵. Era a realização do projeto de formação dos “segmentos condutores”, preconizado por Capanema.

Entrevista realizada pelo jornal do grêmio, *A Forja*, de maio de 1965, com a diretora em exercício, Irene Estevão de Oliveira, ajuda a entender o protagonismo de que estavam imbuídos os capianos. Das oito perguntas apresentadas, seis delas “cobram” um posicionamento da diretora quanto à participação dos estudantes nos problemas e questões presentes no conturbado cenário nacional. Perguntas formuladas pelo jornal *A Forja*:

“Os problemas do CAP são muitos? Quais os principais? De que maneira poderiam os alunos colaborar na solução?”; “O que a sra acha da participação do aluno capiano dentro do próprio colégio, suas iniciativas e promoções, suas tentativas de construir algo de utilidade comum dentro de um espírito de cooperação?”; “De que maneira a sra encara as atividades do Grêmio Odilon Costa Neto e como pretende incentiva-las? Em sua opinião, qual o papel de um grêmio dentro de uma comunidade escolar como a nossa?”; “O que pensa a sra sobre o fato da escola apresentar aos alunos os problemas em que se debate o Brasil, ajudando a compreendê-los e preparando-os para enfrentá-los em futuro próximo?”; “Os estudantes, em sua opinião, devem conhecer os problemas sociais de nosso povo e discutí-los à luz da lógica, ou não precisam nem conhecê-los nem tomar nenhuma posição em sua relação?”; “Acha que a nossa geração está suficientemente preparada para enfrentar os problemas brasileiros em futuro próximo? Poder-se-ia compará-la às anteriores?”

(Arquivo Colégio de Aplicação - Proedes, - Série Discentes 158, P.59)

Havia uma forte proximidade entre os alunos do Colégio de Aplicação e os universitários, não só no que diz respeito às suas origens sociais e ao estreito convívio, pela frequência constante dos licenciandos ao colégio. A filiação institucional da escola à Universidade favorecia que os capianos tomassem contato com os problemas da

³⁵ Arquivo Colégio de Aplicação - Proedes - Série Correspondência Expedida 35, p. 11.

Universidade, além dos próprios problemas do colégio, tais como a ausência de um prédio próprio, a falta de recursos básicos para manutenção e, mesmo, para o pagamento dos professores. A subordinação da escola à esfera federal e à Universidade implicava em uma falta generalizada de recursos orçamentários, na medida em que, na hierarquia dessas instâncias, o ensino secundário não ocupava lugar de destaque na disputa com outras áreas do ensino e do desenvolvimento universitário de então. A precariedade infraestrutural, desde os primeiros anos do colégio, provocou a mobilização dos pais e dos alunos, no sentido do enfrentamento dessas questões. Na perspectiva de Mafra (2006), a mobilização dos pais, assim como a dos licenciandos, contribuiu para que os estudantes se familiarizassem e se envolvessem com a prática política reivindicatória. Contudo, observando a história e a data de fundação de instituições como a Associação Municipal dos Estudantes Secundaristas (AMES), junho de 1939; e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), julho de 1948, percebemos uma sólida mobilização e participação política dos estudantes secundaristas no período.

Quando se fez necessária a desocupação do prédio cedido pela Fundação Getúlio Vargas, em 1951, diante da demora na solução do impasse, os pais e os estudantes, por meio de seu grêmio, pressionaram as direções do colégio e da Nacional de Filosofia/FNFi, bem como a Reitoria da Universidade do Brasil. Já nesse momento, houve a articulação com o Diretório Acadêmico da faculdade, com a recém-fundada União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e com a Associação Municipal dos Estudantes Secundaristas (AMES), para evitar “que se cometa um crime em fechar um colégio de elite” (ALVES de ABREU, 1992, p. 136).

A carta a seguir ilustra bem o nível de envolvimento dos alunos com problemas e questões da escola, bem como sua articulação na prática reivindicatória.

Rio, 5 de dezembro de 1960

Exmo. Sr. Diretor do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia

Desejamos esclarecer, preliminarmente, que as considerações abaixo assinadas são fruto de uma observação e estudo acurado dos fatos que ocorreram durante êste ano.

Solicitamos então, providências objetivas no sentido de se evitar um colapso em algumas das cátedras do C.Ap. Temos conhecimento de que alguns elementos desejam abandonar o colégio devido a certos fatos ocorridos neste ano. Precisamos evitar a saída destes elementos, pois ela poderá acarretar o decréscimo do alto nível de ensino que o Colégio sustenta até hoje.

Outro fato que causa insatisfação de professores do colégio, em nossa opinião, é a irregularidade com que são pagos. Precisamos lutar para que este pagamento seja efetuado com constância e também durante as férias. Torna-se mister a estabilidade dos professores. Só assim poderemos continuar contando com ensinamentos de tão eficiente corpo docente. Não podemos ficar passivos diante do perigo do êxodo de muitos mestres. Precisamos e devemos batalhar com todas as forças para conservarmos o nível de ensino do C.Ap.

Um fato que nos é estranho é a falta de confiança depositada nos alunos no decorrer deste ano. A prova mais evidente disto foi a inclusão de um porteiro no Colégio. Também os coordenadores funcionam como inspetores, coisa que sempre combatemos. Podemos lembrar que ao ingressar no Colégio, assinamos um compromisso de honra e de confiança mútua. Não podemos concordar, então, enquadrados como estamos no ambiente da escola, com essa inovação negativa. Outrossim pedimos providências para que volte a funcionar o tênis de mesa como em outras épocas. Destarte, poderemos ter maior união e voltaremos a ser a grande família do C.Ap.

Sendo para os alunos de grande benefício o término mais rápido possível das obras do prédio anexo, solicitamos que sejam tomadas iniciativas para a imediata conclusão do mesmo.

Sabendo do seu elevado espírito democrático e gosto para qualquer iniciativa por parte dos alunos, despedimo-nos, esperando ver atendidas nossas justas reivindicações, e dadas novas oportunidades a fim de que se façam novos comentários no sentido de engrandecer nosso Colégio.

Rubens de Araújo Filho

Representante do 1º Científico

(Arquivo do Colégio de Aplicação, Proedes – Série Correspondência Recebida 078, P.007)

O período que antecedeu o golpe militar contra o governo de João Goulart foi um momento de disputas, de lutas e embates no campo político e ideológico. A Faculdade Nacional de Filosofia/FNFi, que tinha sob sua responsabilidade a gestão do Colégio de Aplicação e fornecia os professores que chefiavam os setores curriculares da escola, assim como os licenciandos, dentre os quais eram selecionados os “melhores” para se tornarem

professores regentes no colégio, é considerada uma das faculdades mais politizadas do Brasil, durante a década de 1960.

O ambiente desfrutado pelos estudantes refletia a efervescência cultural da década, fortemente marcada pelo ideário de esquerda, e a formação dos capianos os tornava aptos a usufruir e fazer parte desse ambiente cultural. Mais que politizados, estavam imersos na cultura urbana e cosmopolita do Rio de Janeiro. A partir da análise dos números disponíveis do jornal *A Forja*, publicado pelo grêmio, e das entrevistas realizadas com ex-alunos, Mafra (2006) e Alves de Abreu (1992) revelam a intensa atividade cultural dos estudantes. Nos exemplares do referido jornal são encontrados artigos sobre Noel Rosa, Bertolt Brecht e Mario de Andrade, resenhas de documentários como *O circo*, de Arnaldo Jabor, e sobre *Terra em transe*, de Glauber Rocha; divulgação de peças de teatro montadas por organizações de esquerda e pelos próprios alunos; e convites para idas conjuntas a cinemas, teatros, exposições e à cinemateca do Museu de Arte Moderna, entre outros programas culturais³⁶. Depoimento de aluno explica que a divulgação de obras de esquerda não significava preferência dos alunos por elas, pois, na perspectiva dele, “não existiam artistas de direita importantes na época” (MAFRA, 2006, p. 78). O quadro cultural de socialização dos estudantes do Colégio de Aplicação, fundamentalmente, caracterizava-se pela crítica à ordem social vigente.

O sentimento comum de orgulho em ser do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia/FNFi da Universidade do Brasil, de fazer parte de um grupo intelectualmente especial, que desfrutava de uma relação diferenciada com professores e colegas, gerava uma espécie de “espírito de corpo”, igualmente apontado por Mafra (2006) e Alves de Abreu (1992). A “família capiana”, a “identidade capiana” é referida em diversos documentos do Arquivo do Colégio, principalmente no jornal *A Forja*. O nível de excelência exigido para fazer parte desse grupo era também perseguido pelos alunos, que desenvolviam com empenho suas diversas atividades, visando incorporar-se à vanguarda da produção intelectual. Ambas as autoras citadas consideram que a “identidade capiana”

³⁶ Em depoimentos colhidos por Mafra (2006), alunos relatam que, além de traduzir peças teatrais em latim, grego, francês e espanhol, eles as criavam, com grande elaboração na produção de figurinos, cenários e trilha sonora. Ainda encenavam peças como *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, que, publicada em 1957, expressa forte crítica à Igreja e às elites agrárias.

tenha sido utilizada como forma de aproximação e convencimento entre alunos para a participação política.

O País vivia um momento de maior liberdade política, que permitiu que a esquerda, inicialmente liderada pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), realizasse mobilizações voltadas para a realização de uma revolução socialista pacífica no País. Os setores médios encontravam-se divididos basicamente em dois grupos: os que consideravam o governo “nacional-desenvolvimentista”, e os que o consideravam próximo demais dos “comunistas”. Essas contradições do período após o golpe militar refletiam-se na escola, que chegou a ter um grupo de cunho liberal, politicamente organizado, enquanto outro grupo de estudantes se aproximou de lideranças dissidentes do Partido Comunista Brasileiro (PCB), mais radicais e que defendiam a luta armada.

A expressiva participação da União Nacional dos Estudantes (UNE) na “Campanha pela Legalidade”³⁷, direcionada para assegurar a posse de Jango, favoreceu o crescimento do movimento estudantil, então liderado pela Ação Popular, grupo de militantes da Ação Católica. Estimulados pelo aumento da participação estudantil, diversas correntes políticas procuraram incentivar o movimento estudantil, aproximar-se dele e influenciá-lo. Contrapondo-se às teses pacifistas do PCB, grupos que propunham a luta armada e a revolução para a implementação do socialismo começavam a despontar e conquistar espaço entre os estudantes. Alves de Abreu (1992) e Mafra (2006) identificam que nesse período, início dos anos de 1960, a postura crítica desenvolvida pelos alunos do Colégio de Aplicação passou a abranger fatos políticos nacionais e internacionais, bem como a própria escola e o sistema educacional. Com o golpe militar em 1964, as críticas ao PCB e sua ineficiente atuação na tomada do Estado pelos militares deram margem ao crescimento da influência, entre os capianos, de organizações tais como a Ação Popular, Vanguarda Popular Revolucionária e Dissidência. Ambas as autoras consideram que o interesse dos alunos pelas questões políticas pode ter sido principalmente gerado pela filosofia do colégio

³⁷ A possibilidade de que João Goulart ocupasse a presidência após a renúncia de Janio Quadros gerou grande descontentamento entre os setores associados ao capital multinacional, que se mobilizaram no sentido de impedir e restringir a ação de Jango no governo. A realização das “Reformas de Base” pretendida por Jango tinha o apoio de entidades como os partidos de esquerda, principalmente representados pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), as Ligas Camponesas (defensoras da Reforma Agrária), o Comando Geral dos Trabalhadores e a União Nacional dos Estudantes (UNE).

e pelo momento político que o País atravessava, mas atribuem aos organismos políticos atuantes no movimento estudantil o sentido ideológico das atividades políticas assumidas pelos estudantes.

Durante o ano de 1963, o jornal dos estudantes do Colégio de Aplicação promoveu forte divulgação da importância da Associação Metropolitana dos Estudantes Secundários (AMES) e da UNE e convocou os alunos para participar na campanha de alfabetização e em outras atividades de mobilização social, colocadas como atos de posicionamento político contrário à situação vigente. Ex-alunos entrevistados relatam que durante o ensino secundário experimentaram uma intensa mobilização, com reuniões frequentes com alunos do próprio colégio, do Colégio Pedro II e do Colégio Estadual Andre Maurois, entre outros. Havia entre eles a preocupação em seduzir e engajar os mais jovens nas atividades do grêmio e do jornal e, gradativamente, envolvê-los em processo de politização, por meio da participação em grupos de leituras e estudos que se configuravam como um privilégio desfrutado por poucos.

Embora a direção do Colégio, desde sua fundação, valorizasse e estimulasse a existência do grêmio como um órgão de representação estudantil, não admitia sua ligação com partidos políticos, e os embates entre estudantes e direção se intensificaram. Mesmo com a proibição das atividades políticas na escola, os estudantes militantes deram continuidade a elas, dentro e fora da escola. Eram três os principais alvos das atividades políticas dos estudantes: a denúncia das ações violentas pelas forças da ditadura contra os estudantes em suas manifestações, a política educacional esboçada nos “acordos MEC-USAID” e a luta contra a direção do colégio, considerada “correia de transmissão” do regime militar (MAFRA, 2006).

A politização dos alunos e sua crescente participação nos movimentos e manifestações contra o regime militar e contra a situação política do País eram expostas em pichações nas paredes do colégio e, principalmente, no jornal *A Forja*. Todos esses atos foram reprimidos de forma enérgica. Primeiramente, foi instaurada uma censura no jornal, a ponto de fechar o grêmio e o jornal. As atitudes de repressão às manifestações dos alunos no espaço escolar geraram uma passeata contra a direção do colégio, e os estudantes conseguiram a divulgação da situação em jornais da capital. Sob ameaça de expulsão,

vários alunos ficaram impedidos de frequentar a escola, tendo sido permitido apenas que eles realizassem os exames finais para que concluíssem o ano letivo. Nesse ano, não foi autorizada a realização da festa de formatura, que acabou por ser feita em outra escola, e Wladimir Palmeira, eminente líder estudantil na época, discursou na solenidade (ALVES de ABREU, 1992).

Nesse período de turbulência política no País foi instaurado um Inquérito Policial Militar na Faculdade Nacional de Filosofia/FNFi para investigar atividades subversivas na instituição. Entre os 44 professores acusados de serem comunistas e de induzir os alunos a posições esquerdistas, constavam três professores do colégio. O diretor do Colégio de Aplicação foi convocado por autoridades a responder sobre atividades subversivas praticadas pelos professores do colégio em 26 de maio de 1964:

Em atendimento à solicitação de V. Exma com respeito à prática de atos subversivos ou atentatórios à segurança do País ou do regime democrático, bem como à probidade da administração neste Colégio de Aplicação da FNFi cumpre-se informar que:

O documento intitulado “Novas Diretrizes Educacionais do CAp”, elaborado por esta diretoria com colaboração do Conselho de Professores do CAp e por nós aprovado em 18 de dezembro de 1963, estabeleceu no seu item 8 que: “Sendo o CAp uma instituição educativa por excelência, é expressamente vedado a professores e funcionários, (nos termos das decisões do Conselho Universitário da UB) realizar qualquer tentativa ou utilizar processos de envolvimento dos alunos em disputas político-partidárias ou doutrinação ideológica (ver Anexo I).

No mesmo documento, o item 5 resa (*sic*) o seguinte: “os problemas sociais em foco na consciência nacional e no panorama internacional, que tenham incidência na respectiva matéria (de ensino) ou com ela se relacionem devem ser estudados objetivamente e encaminhados para uma solução democrática (ver ainda Anexo I).”

Estas determinações normativas, que contaram com o apoio unânime de todos os professores reunidos em Conselho, foram tomadas por termos sentido que os alunos, especialmente os do ciclo colegial, estavam sendo insuflados externamente por propaganda subversiva de carácter político-ideológico, especialmente no IIº semestre de 1963. Apurou-se que esta propaganda ideológica não provinha dos professores ou funcionários deste Colégio, mas de seus contatos, fora do âmbito e do horário do Colégio, com pessoal da UNE e, incredibile dictu, do próprio Ministério da Educação, então dirigido pelo Ministro Paulo de Tarso e subseqüentemente pelo Ministro Julio Sambaqui, incitando-os a se alinharem com elementos ativos nas propaladas reformas de base.”

Portanto, já meses antes da revolução vitoriosa de 1º de abril, o Colégio de Aplicação, pelo consenso unânime da Diretoria e dos seus professores e orientadores, se mobilizou para reagir a essa infiltração externa, na defesa dos postulados democráticos. [...]

(Arquivo do Colégio de Aplicação, Proedes – Série Correspondência Expedida 244 P. 19, grifos do documento)

Acreditamos que, não coincidentemente, às vésperas do golpe militar, Mattos procurou afastar-se das atividades que desenvolvia no Centro de Treinamento do Exército da Escola Superior de Guerra, órgão diretamente ligado ao Ministério do Exército. O professor Mattos lá atuou, por longo período, organizando e ministrando cursos, conferências e palestras, além de reger a Cadeira de Didática do referido Centro. Em correspondência expedida em dezembro de 1963³⁸, ele alega novos encargos assumidos na Faculdade Nacional de Filosofia e na Fundação Getúlio Vargas, informa não poder continuar regendo a cadeira de Didática, e “toma a liberdade” de indicar a professora Lydinéa Gasman, sua assistente na Faculdade e Vice-Diretora do Colégio Pedro II, para assumir suas funções à frente da Escola Superior de Guerra.

Até os dias atuais correm boatos a respeito da delação, aos órgãos de repressão, de professores e de alunos participantes dos movimentos contra o regime militar. A respeito de delações e ações contra professores e alunos militantes, encontramos vasto material, com depoimentos que acusam frontalmente o professor Eremildo Viana, da Faculdade Nacional de Filosofia. Com relação ao ambiente restrito do colégio, tivemos ciência de um único documento que faz referência à questão da delação. Trata-se de um “comunicado” assinado pelo diretor Mattos, em que relata uma Plenária realizada com os professores do colégio, com a presença do Diretor da Faculdade Nacional de Filosofia, na qual foram prestados esclarecimentos e foi debatida a questão dos três professores do Colégio de Aplicação citados na lista de professores investigados por subversão. Este “Comunicado”, datado de 29 de setembro de 1964, sintetiza a reunião da seguinte forma:

³⁸ Arquivo do Colégio de Aplicação, Proedes – Série Correspondência Expedida 243, p. 10.

- 1- O Colégio de Aplicação, como instituição educativa, não está sob suspeição de qualquer comissão de inquérito político militar sobre atividades subversivas ou corrupção administrativa.
- 2- Os três professores arrolados não estão sendo inquiridos por suas atividades no Colégio de Aplicação mas por suposta participação ou atividades realizadas alhures.
- 3- As denúncias veiculadas contra os professores em tela não partiram de nenhum membro do corpo docente ou administrativo do CAP. Condenam-se suspeições infundadas contra qualquer membro do CAP, como atentatórias contra o espírito de justiça, de união e solidariedade do CAP.
- 4- O Conselho de Professores manifestou sua simpatia pelos colegas em pauta, formulando votos para que o esclarecimento da verdade venha restabelecer como insuspeita a posição dos colegas.

(Arquivo do Colégio de Aplicação, Proedes – Série Correspondência Expedida 83, P.08)

A data exata do afastamento de Luiz Alves de Mattos da direção do Colégio de Aplicação não ficou clara. Em 1965, ele teve diagnosticado um câncer. Após sua operação, foi gradativamente afastando-se das atividades na escola, e sua vice-diretora, Irene Mello de Carvalho, atuou interinamente por longo período, tendo sido definitivamente nomeada diretora só em 1969. Várias crises enfrentadas pelo colégio no período – as acusações de comunismo envolvendo seus professores, a politização e a intensa participação dos alunos nos movimentos e nas manifestações contra o regime militar, acusações de denúncias por pessoas da escola contra alunos militantes, bem como as dificuldades na relação com Eremildo Viana, então diretor da Faculdade Nacional de Filosofia/FNFi – podem estar também relacionadas ao seu afastamento do colégio.

Diversas correspondências do diretor do colégio com a direção da Nacional de Filosofia/FNFi, com o MEC e com os próprios professores da escola informam a respeito das dificuldades enfrentadas na relação de Luiz Alves de Mattos com a Faculdade e com a própria Reitora da Universidade, para obter verbas básicas para manutenção da escola, pagamento dos professores e financiamento de obras no colégio. Outras correspondências informam sobre tentativas de ingerência do diretor da Faculdade, professor Eremildo Luiz Viana, em questões administrativas referentes à contratação de professores e, até mesmo, em questões pedagógicas. (ver **Anexo 1**).

A gestão desse professor foi marcada por delações e perseguições políticas contra seus colegas de magistério. Por sua atuação no pós-64, Eremildo Viana é um dos personagens mais odiados pela comunidade acadêmica do Rio de Janeiro. Coube a ele liderar dentro da FNFi o processo de afastamento e aposentadoria de professores acusados de defender idéias marxistas. Muitos foram incluídos nas listas de punição por terem em algum momento divergido da sua forma de atuação. (ALVES de ABREU, 1992, p. 139).

Quanto à atuação do professor Eremildo Luiz Viana na Nacional de Filosofia/FNFi, transcrevemos a seguir trechos do depoimento da professora Maria Yedda Leite Linhares que ilustram o clima das relações vividas no período:

[...] O Eremildo se revelou uma pessoa incrível, que queria transformar a FNFi em trampolim, para ser reitor. Ele montou um grande esquema. Aí, vem a minha teoria conspiratória da história, onde eu acho que, no fundo, ele se uniu ao Raymundo Moniz de Aragão. Ele foi colocado por um grupo lá dentro, para fazer parte de uma tomada de poder, dentro da Universidade, contra nosso Reitor, Pedro Calmon, uma pessoa muito liberal, muito aberta, muito amiga de todos. [...] Há uma frase célebre do Calmon: 'Polícia aqui não entra, a não ser com vestibular'.

Houve, de fato, uma conspiração para acabar com a Filosofia e o Eremildo foi o instrumento disto. Recebeu armas, entregou estudantes para serem treinados pelo movimento anti-comunista, pela polícia do governador Lacerda. Tenho todos os meus processos, com depoimentos muito concretos disso, inclusive do Ministro Álvaro Ribeiro da Costa. Está muito comprovado. (FÁVERO, 1992, p. 416)

Correspondência enviada pelo professor Mattos, em 22 de março de 1960, a Eremildo Luiz Viana dá uma perspectiva do clima existente, mesmo em relação ao colégio e até antes do golpe militar:

Sr. Diretor

Esta Diretoria tem ouvido, por intermédio de V. S^a, freqüentes denúncias sobre fatos, palavras, atitudes e ocorrências supostamente verificadas no CAP, que revelam a nítida intenção, por parte de quem as veicula a V. S^a, de incompatibilizar os dois órgãos de Direção e de criar um ambiente de mal-estar e confusão, que nos impeça de realizar tranquilamente a obra educativa na qual nós, o diretor, os funcionários e os professores do CAP, estamos empenhados.

Êsses indivíduos, quem quer que eles sejam, acobertam-se no anonimato da delação e, assegurados desse anonimato, continuam a criar mal-estar e

dificuldades de toda espécie, indispondo inclusive V. S^a contra o CAp, sua diretoria e seu pessoal docente e administrativo. Já é tempo de pôr-se um paradeiro a essa mesquinha campanha de acusações sem fundamento.

Solicito, portanto, a V.S^a que, ao receber essas denúncias e acusações, exija desses delatores que tenham a hombridade de as apresentar por escrito e assinadas e nos remeta essas denúncias, para então podermos respondê-las objetivamente, com os dados concretos da situação. [...]

Doravante, nos recusaremos a tomar conhecimento e a rebater denúncias que não nos sejam enviadas por escrito e devidamente assinadas. [...]

(Arquivo do Colégio de Aplicação, Proedes – Série Correspondência Expedida 235 P. 10, grifos do documento)

Outro aspecto que pode ter contribuído para o afastamento do diretor Mattos da escola diz respeito aos questionamentos e às críticas à seleção rigorosa realizada nos concursos de admissão de alunos ao colégio. Os principais argumentos dessas críticas baseavam-se na situação criada pelos concursos, que selecionavam apenas alunos muito preparados, de grupos sociais privilegiados, que podiam pagar bons cursos de admissão ao ensino secundário. Dessa forma, era formado um grupo de alunos muito homogêneo, que diferia muito dos grupos heterogêneos com que os licenciandos teriam que lidar quando formados. Alves de Abreu (1992, p. 156) atribui certo protagonismo aos licenciandos e sua “excessiva politização”, nas críticas e na oposição ao Colégio de Aplicação. Afirma que eles consideravam a centralidade didático-pedagógica do ensino no colégio extremada e secundária, e que a realização da “prática de ensino com alunos selecionados entre as camadas médias da sociedade era introduzir uma deformação profissional nos futuros professores secundários. A seleção feita no CAp era vista como incompatível com uma escola pública democrática.”

Naqueles anos o CAp foi o colégio “quase perfeito”, nele havia autoridade, dava-se liberdade ao aluno para criar, exigia-se dele esforço e afinal, amava-se o CAp. Resta explicar o “quase”: valorizava-se muito a inteligência; a entrada no CAp ficava restrita a alunos que tivessem dinheiro para pagar um curso de admissão caro; era excessiva a exigência feita pelos professores de Matemática. Para os estagiários seria “ideal” aquele tipo de aluno?

Depoimento de Maria Gabriela de Andrada Serpa – Arquivo do Setor de Orientação Educacional

Aliado a essas críticas, o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 292, de 14/11/62, estabeleceu que a disciplina Prática de Ensino, na forma de estágio supervisionado, passasse a ser obrigatória e cumprida, preferencialmente, em escolas da comunidade. Esse parecer abriu a possibilidade de que os estágios das licenciaturas da Nacional de Filosofia/FNFi não fossem mais obrigatoriamente realizados no seu Colégio de Aplicação e aqueles professores de Prática de Ensino que, de alguma forma, divergiam das orientações e das normas que lá vigoravam puderam realizar os estágios de suas licenciaturas em outras escolas, reduzindo a força e o poder de Mattos, que, na chefia do Departamento de Didática, impunha as regras e normas no colégio, que centralizava, até então, todos os estágios da licenciatura da Universidade do Brasil. A realização dos estágios na escola passou a ser conquistada, exigindo negociações entre os interesses das partes envolvidas. Algumas concessões tiveram que ser feitas, e a análise dos editais de seleção de alunos demonstra, em 1963, a flexibilização das normas de seleção de alunos, mesmo que acompanhadas de medidas acauteladoras, como analisaremos em outro capítulo.

O prestígio desfrutado pelo Colégio de Aplicação no estudo desenvolvido por Alves de Abreu (1992) está fundamentado na elite de professores, licenciandos e alunos que o frequentavam, na formação intelectual e cultural dos agentes que compunham e alicerçavam uma escola experimental que desenvolvia habilidades de liderança e protagonismo, uma visão crítica e reflexiva, uma criatividade pedagógica. Esses grupos eram fundamentalmente estabelecidos, no período abordado, através de processo seletivo, seja ele o concurso de admissão de alunos, o crivo do diretor ao selecionar os professores, ou os exames vestibulares prestados pelos licenciandos para o ingresso na Nacional de Filosofia/FNFi. O parágrafo final do livro de Alves de Abreu (1992, p. 161) encerra sua percepção sobre a questão:

Hoje o CAp ainda mantém um bom padrão de ensino, mas perdeu as características que o tornaram nos anos 50 e 60 um colégio dominado por uma elite de professores e alunos. Com o fim da rigorosa seleção, o CAp perdeu sua “nobreza” e tornou-se mais representativo das camadas médias da sociedade brasileira.

No estudo desenvolvido por Mafra (2006), identificamos que o prestígio do colégio está fundamentalmente baseado em sua filosofia, que propunha formar uma elite intelectual que contribuiria para a transformação da sociedade brasileira, adequando-a aos novos tempos de expansão das forças produtivas sob o capitalismo. As características do ensino nesta perspectiva pedagógica parecem dignificar a escola, estabelecendo seu diferencial: alto nível intelectual docente e discente, proximidade de classe entre professores e alunos, postura crítica em sala de aula, acesso à cultura, estudo dos problemas sociais da atualidade sob o princípio da atividade e do desenvolvimento da iniciativa, liderança e responsabilidade... Enfim, foi a filosofia da escola a base sobre a qual se tornou possível que elementos externos, tais como o contexto político e a ação e a mobilização dos grupos políticos militantes envolvidos na questão, interagissem para o desenvolvimento de uma ação concreta de participação na luta armada por alunos do colégio.

Correlacionando a questão do prestígio em Alves de Abreu (1992) e em Mafra (2006), principais referências neste eixo do estudo, é importante observar que, enquanto a primeira destaca os grupos que frequentavam a escola e a importância dos processos seletivos em sua captação, a outra não dá muita atenção a este aspecto, parecendo desconsiderar ser este um dos principais elementos da filosofia que norteia, distingue e dá prestígio ao colégio: a seleção e o preparo de grupos sociais, de “segmentos condutores” da modernidade nacional. Os dois trabalhos, embora centrados na politização dos alunos nos primeiros 20 anos de funcionamento do colégio, ao enfocarem os grupos que frequentavam a escola e sua filosofia, nos remetem aos valores e princípios que constituem os marcos fundadores do colégio, de formação de professores secundários, de renovação pedagógica e de formação de grupos intelectuais.

A renovação pedagógica proposta no período, para além da superação do ensino “tradicional”, tinha uma forte orientação para a reestruturação da sociedade, em tempos de maior desenvolvimento urbano e de industrialização. É construída apoiada na ideia de substituição das hierarquias baseadas no poder econômico, através da seleção das elites a partir da “igualdade de oportunidades”, sob a égide de um mérito pessoal fundamentado em argumentos biológicos e psicológicos, em vocações naturais, que apenas reafirmam e legitimam grupos que, se não têm capital econômico abundante, pelo menos ele não lhes

falta e, quanto ao capital cultural, possuem o suficiente para estar em condições de manter ou, mesmo, de disputar e conquistar seu lugar na hierarquia social organizada com referência nos níveis educacionais, que foi implantada no período.

Nesse sentido, o Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia/FNFi se caracteriza como um espaço privilegiado de construção de capital cultural e de disposições, comportamentos, formas de pensar e agir, em conformidade com a cultura “legítima” e valorizada por uma elite intelectual que se forma no sistema educacional nacional. Entretanto, a politização e a radicalização dos estudantes na “transformação da sociedade” parecem estar na ordem dos “efeitos imprevistos” na construção de um *habitus* de vanguarda intelectual, de liderança e protagonismo.

CAPÍTULO II - CONFORMAÇÃO DE ELITES: os alunos e suas famílias

Mas, uma vez alcançada uma visão mais clara dos aspectos da vida social que se destacam com mais nitidez do fluxo histórico quando contemplados do alto e numa longa extensão, convém retornar à outra perspectiva, a que se tem dentro do fluxo. Cada uma dessas perspectivas, se isolada da outra, apresenta riscos específicos. Ambas – a visão aérea e a do nadador – mostram o quadro com certa simplificação. Ambas nos inclinam a depositar uma ênfase unilateral. (ELIAS, 1994a, p. 46).

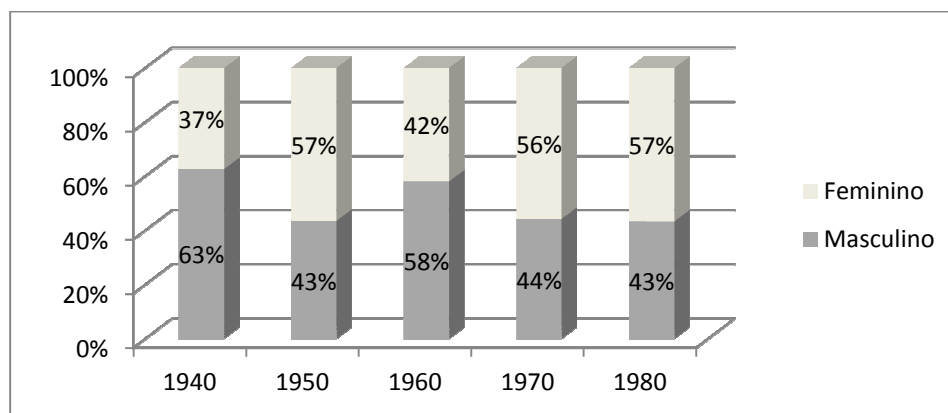
Este capítulo se concentra na conformação do grupo de alunos e apresenta a análise de dados sobre características sociais destes e de suas famílias, sobre os mecanismos de seleção e incorporação de alunos que frequentaram o Colégio de Aplicação, bem como sobre seu percurso escolar no período deste estudo – 1948/1989. Está organizado em quatro seções: Seleção de Alunos; Moradia; Profissão dos Pais; Escolas Frequentadas e Percurso Escolar.

Debruçamo-nos sobre a conformação dos grupos sociais que povoaram o colégio nos 40 anos iniciais de seu funcionamento, com o intuito de descrever/reconstruir – em articulação, sempre que possível, com elementos pertinentes, tais como a trajetória institucional, os períodos históricos e a biografia dos agentes envolvidos, entre outras questões – suas práticas e estratégias e as formas com que estas se desenvolveram. A utilização de recursos estatísticos teve como princípio a identificação do que há de singular ou de predominante entre esses grupos, de forma a captar a pluralidade das práticas e sua contextualização, buscando evitar generalizações de casos particulares. Intentamos encontrar configurações singulares, constituídas por meio de estratégias específicas de grupos peculiares (LAHIRE, 2008, p. 31). Focamos a análise da ação dos agentes individuais e coletivos, no sentido de reconstituir estratégias, propriedades e condições de existência – enfim, “mecanismos que presidem o acesso às posições” e “estilos de vida distintos e distintivos”, nem sempre definidos de forma objetiva e, sim, subjetiva (BOURDIEU, 2011, p. 97).

Nossa reflexão leva em conta os dados disponíveis e, por intermédio deles, buscamos observar as relações existentes entre os agentes, os tipos de interações e afinidades presentes. O levantamento de características sociais dos alunos e de suas famílias é decorrente de dados recolhidos em fichas de matrícula, microfilmadas e arquivadas pelo colégio, que informam o gênero, a profissão dos pais, o bairro de moradia e a escola anterior ao ingresso no colégio. Colhemos esses dados nos registros de 1948 e 1949 e, a partir deste ano, fizemos o registro e a análise dos dados em intervalos de cinco anos, até a década de 1980, obtendo uma amostra abrangente dessas características. Essa amostra compreende 749 alunos que, em acordo com os registros oficiais da escola, ingressaram no colégio nos anos de 1948, 1949, 1954, 1959, 1964, 1969, 1974, 1979, 1984 e 1989. O número de alunos ingressantes em cada um dos referidos anos varia muito, e esse dado é por nós analisado no transcurso deste capítulo.

Uma das primeiras análises realizadas diz respeito ao gênero – feminino e masculino – e constatamos em nossa amostra que não há predominância significativa de um dos grupos no cômputo geral.

Gráfico 1 – Percentual de alunos ingressantes por gênero e por década



Entretanto, se observada a distribuição dos alunos por décadas, percebemos algumas variações, com maior concentração de rapazes na década de 1940. Nas demais décadas, é notada a prevalência feminina, só ligeiramente alterada nos anos de 1960, o que acaba por equilibrar a predominância masculina ocorrida nos dois anos iniciais de funcionamento do

colégio. Esses dados refletem o crescente movimento feminino de acesso e ampliação da escolarização em contexto nacional.

1 A seleção

Esta seção do estudo tem como principais referências as instruções para inscrição de alunos para os exames de seleção realizados pelo Colégio de Aplicação. A maior parte das instruções para a seleção de alunos, que também chamaremos de editais de seleção, está no Arquivo “Colégio de Aplicação/Proedes”, na Série Avaliação. Como não encontramos ali todos os editais, complementamos nossa pesquisa nos Boletins da Universidade, que, em alguns anos, os publicaram. Observamos aqui as regras de inclusão e exclusão que guiaram a seleção dos alunos ingressantes no Colégio de Aplicação.

Para o início das atividades do Colégio de Aplicação, em agosto de 1948, foi aceita a transferência direta de alunos, sem maiores exigências, pois se tratava de instaurar o colégio para que as condições de sua existência fossem criadas. Contudo, para a formação das turmas de 1949, foram introduzidas provas eliminatórias e classificatórias. Para aprovação, era exigida nota mínima 4 (quatro) e média 5 (cinco) para o conjunto das provas. Nos anos iniciais do funcionamento do colégio, testes de inteligência aplicados pelo Serviço de Orientação Educacional eram incorporados na média dos candidatos.

Os exames constavam de provas orais e escritas. Para o curso Ginásial, provas de Português, Matemática, História e Geografia. Para o primeiro ano Científico do curso Colegial: Português, Matemática e Ciências Naturais; e, para o segundo ano Científico: Português, Matemática, Física e Química. Para os candidatos ao primeiro ano do curso Clássico, outra modalidade do curso Colegial, eram aplicadas provas de Português, Latim, História Geral e do Brasil; e, no segundo ano Clássico, provas de Português, Latim e Grego. Em caso de empate entre as médias dos candidatos, era observado o “maior nível” no teste de inteligência.

Analizando o fluxo de entrada de alunos, o percurso acadêmico e também instruções dos editais, deduzimos que não eram abertas novas turmas no curso Colegial, e a abertura de vagas respondia ao preenchimento das vagas nas duas modalidades do curso Colegial (cursos Científico e Clássico) pelos alunos que concluíam o curso Ginásial no próprio colégio e ocupavam, ou não, as 30 vagas estabelecidas por turma para funcionamento no Colégio de Aplicação.

Os exames de seleção eram realizados no final do ano anterior ao ingresso dos alunos, normalmente nos meses de novembro e/ou dezembro. Relatório datado de 1957 elenca as dificuldades enfrentadas em função do período de realização das provas de seleção, tais como professores assoberbados com os exames finais da escola e, em razão da correção de provas, excessiva carga de trabalho, assim como para os funcionários da secretaria, em função do número de alunos “inabilitados”. Ocorria que, no final do ano, os candidatos à seleção ainda não haviam realizado os exames de Admissão, exigidos para o ingresso no ensino secundário, gerando um grande número de inscrições de alunos ainda não “habilitados”. O Colégio de Aplicação só classificava 30 alunos para o curso Ginásial, e os demais aprovados, mesmo que não classificados, tinham o direito de receber o certificado de Admissão:

É um trabalho exaustivo a confecção desses certificados, bem como do relatório para o MEC, quando se aproveitam apenas 30 candidatos aprovados. Os demais candidatos aprovados levam para outros Colégios Certificados expedidos pelo C.Ap. a candidatos que nunca chegaram a ser alunos, mas tiveram o privilégio de ter um Certificado da Universidade do Brasil. (Arquivo Colégio de Aplicação, Proedes – Série Avaliação 004, P. 44)

O relatório indica a realização das provas de seleção no mês de fevereiro do ano de ingresso dos candidatos, como forma de atrair para o colégio apenas candidatos com “preparo mínimo”, “realmente interessados no C.Ap.” e “candidatos já com aprovação em exame de Admissão”.

Outro aspecto revelado neste relatório de 1957 diz respeito aos índices de reprovação nos exames de seleção: “[...] muitos candidatos não preparados suficientemente, tentam o C.Ap. pelo conceito que goza na opinião pública e por ser gratuito, porém são

inabilitados. **A reprovação de candidatos atinge, quase sempre a mais de dois terços dos candidatos inscritos**” (grifo nosso).

Já o relatório³⁹ referente à preparação e à execução dos exames de seleção realizados em agosto de 1961, para reposição de vagas, demonstra a existência de alto índice de alunos que se evadiam da escola durante o percurso do ensino secundário. Também nos informa do nível de seletividade desses exames, como podemos observar no Quadro 1, por nós construído a partir dos dados do referido relatório:

Quadro 1 – Resultados do Concurso de seleção de alunos – agosto de 1961

Concurso de Seleção de Alunos - Agosto de 1961															
Vagas oferecidas		Nº de candidatos	Provas Aplicadas										Aprovados e classificados		Aproveitamento vagas
			Português		Matemática		Latim		História		Geografia				
			Apr	Rep	Apr	Rep	Apr	Rep	Apr	Rep	Apr	Rep			
1º Gin	9	25	14	11	8	17	-	-	2	-	2	6	2	8%	22%
3º Gin	4	8	1	7	0	8	-	-	-	-	-	-	0	0%	0%
1º Clas	7	2	2	0	-	-	1	1	1	0	1	0	1	50%	14%
2º Cient	3	1	0	1	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0%	0%
Total:	23	36	17	19	8	25	1	1	3	0	3	6	3	8%	13%

Reforçando a questão da seletividade desses exames, foi surpreendente observar que, durante a década de 1950, eram admitidos exames de segunda época nos concursos de seleção de alunos. Eles eram normalmente aplicados em fevereiro, como forma de preencher as vagas que não haviam sido preenchidas na primeira aplicação dos exames.

As reflexões e as críticas que mobilizavam os meios educacionais e a sociedade como um todo, a respeito da rigidez curricular posta pelas Leis Orgânicas de Ensino em vigor; do seu caráter enciclopédico; e da seletividade imposta no ensino secundário, começaram a repercutir nos exames de seleção de alunos para o Colégio de Aplicação em 1959, quando foram abolidas as provas orais dos concursos. A única modificação anterior, observada nos editais, parece estar mais relacionada a aspectos práticos e compreende a

³⁹ Arquivo Colégio de Aplicação, Proedes – Série Avaliação 08, p. 44

aplicação dos testes de inteligência apenas aos alunos aprovados nas provas de conteúdos específicos, sendo mantida a importância atribuída aos testes de inteligência.

Em 1960 deixaram de ser realizados exames de segunda época para preenchimento de vagas, e os testes de inteligência passaram a ser utilizados como critério para casos de desempate, juntamente com a menor idade dos candidatos empatados; e, em 1961, eles passaram a ser aplicados somente em caso de empate entre as médias das provas. Interpretamos a preferência dada aos alunos de menor idade como reafirmação da valorização da “inteligência nata” e, portanto, precoce. Os dois critérios adotados são exemplares das práticas adotadas com a fundamentação da “ideologia do dom”, que imperava no período e na escola: “[...] as causas do sucesso ou do fracasso na escola devem ser buscadas nas características dos indivíduos: a escola oferece a ‘igualdade de oportunidades’; o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do dom – aptidão, inteligência, talento – de cada um” (SOARES, 1993, p. 10). Entretanto, não podemos deixar de sinalizar a “precocidade como um efeito da antiguidade”, assim como as aptidões e a “inteligência”, na medida em que o sujeito, desde que nasce, é exposto ao capital cultural acumulado e incorporado pela família e pelo meio em que vive, absorvendo e desenvolvendo, desde as maneiras de comportar-se, até as formas de pensar (BOURDIEU, 2011, p. 70). A observação dos critérios utilizados nos casos de empate entre as médias dos candidatos revela muito dos valores que prevaleciam em cada tempo na escola.

É nos editais dos concursos de 1962 e de 1963 que encontramos referências à conformação das Classes Experimentais “através de sorteio, em assembleia de pais”. A LDB de 1961 instituiu vários dos princípios que geraram a criação das Classes Experimentais, e o programa foi “abandonado” pela Diretoria de Ensino Secundário. Entretanto, estas continuaram ativas no Colégio de Aplicação e, a partir de 1963, foram abertas duas turmas “experimentais” no 1º ano do curso Ginásial. Em nossa percepção, o engajamento e a manutenção da escola na proposta de reformulação e renovação dos métodos de ensino fortaleciam sua reputação de escola experimental e inovadora, trazendo prestígio e sedimentando seu perfil de escola de vanguarda.

Foram apresentadas modificações significativas no concurso de seleção de alunos para o ano de 1963, as quais, certamente, além de incorporarem a flexibilização curricular

permitida pela LDB de 1961, estão correlacionadas às polêmicas e aos embates travados, no interior da Faculdade Nacional de Filosofia, entre grupos que defendiam o ensino no colégio como um “ensino para os mais capazes” e os que se punham contra a seletividade e a homogeneidade criada entre grupos sociais favorecidos. No curso Ginásial e Científico passaram a ser aplicadas apenas provas de Português e Matemática e no curso Clássico, provas de Português e História. O critério para casos de empate passou a ser a nota da prova de Português e, o mais importante: as provas passaram a ser apenas classificatórias e não mais eliminatórias. Percebemos essas medidas como concessões articuladas à nova legislação (Parecer do Conselho Federal de Educação nº 292, de 14/11/62, que desobrigou a realização dos estágios nos colégios de aplicação) e também como forma de responder às críticas que o colégio vinha enfrentando dentro da própria Faculdade Nacional de Filosofia. O importante a destacar é que o domínio da língua portuguesa veio a ser priorizado, em detrimento de testes de inteligência ou “precocidade”.

A análise de listagens com a pontuação obtida por candidatos classificados e não classificados para o concurso de 1963⁴⁰ nos traz informações relevantes. Observamos, entre os alunos classificados, uma grande variação nas pontuações obtidas pelos primeiros e pelos últimos candidatos classificados, como podemos exemplificar com a pontuação obtida pelo primeiro classificado para o 2º ano Científico – 161 –, e a pontuação obtida pelo último candidato classificado nesta série – 62. Esses dados apontam para o início de uma quebra da homogeneidade dos grupos de alunos que conformavam as turmas da escola, pelo menos no que diz respeito aos referenciais acadêmicos em vigor. Entretanto, nesse mesmo ano, surgiu uma nova determinação no edital, que nos parece uma “precaução” contra os alunos “inabilitados”, agora passíveis de ingresso no colégio: “5.6 – O candidato classificado dentro do número previsto de vagas e matriculado no Colégio de Aplicação, somente poderá repetir de série uma única vez no curso ginásial e colegial, sendo automaticamente desligado se a repetência ocorrer duas vezes.”

Esta nova norma, associada à flexibilização na forma de ingresso, transfere para o estudante a responsabilidade por sua permanência na escola. É dada a “oportunidade” de ocupar vagas existentes ao aluno com menor rendimento acadêmico, mas, caso ele não

⁴⁰ Arquivo Colégio de Aplicação, Proedes – Série Avaliação 10, p. 44

corresponda às exigências, a perda da vaga, pela reprovação, é de sua responsabilidade. Aparentemente, não é a escola que exclui, e, sim, o aluno, que não é capaz de acompanhar o “nível de ensino” por ela oferecido. Dessa forma, a despeito de seu empenho na experimentação e na inovação técnico-pedagógica, com vistas à transformação e à modernização do ensino, a escola contribui para a legitimação da “cultura oficial” e aplica a filosofia meritocrática que atende a “uma elite muito restrita, de ‘alunos-milagre’, cujo êxito justifica, ao final das contas, a relegação e a eliminação da maioria” (GRIGNON, 2003, p. 187).

Não obtivemos, em todos os arquivos e fontes consultados, dados objetivos sobre o número de inscritos nos concursos de seleção de alunos. Apenas são feitas referências, em diversos documentos, à “grande procura”, ao “excessivo número de inscritos”, etc. Em 1963, pelas listagens de alunos classificados e não classificados, especificamente para o curso ginásial, podemos afirmar que se inscreveram 280 candidatos às 60 vagas abertas para o 1º ano Ginásial, o que corresponde a 4,6 alunos para cada vaga oferecida.

A forma apenas classificatória de seleção de alunos permaneceu até 1969, quando foi realizada uma radical modificação na admissão de alunos ao colégio. Como já citado, o afastamento de Luiz Alves de Mattos da direção do Colégio de Aplicação foi um processo gradativo a partir de sua doença, e quem assumiu interinamente a direção foi a vice-diretora Irene Estevão de Oliveira, só efetivamente nomeada diretora em 1969. Sua atuação no colégio nesse período está marcada por declarações e depoimentos que a associam à censura e à repressão aos alunos no conturbado período após o golpe militar.

Alzira Alves de Abreu apresenta a professora Irene vinculada ao grupo “favorável a uma entrada mais aberta para o colégio”, no que diz respeito à seleção de alunos, ao mesmo tempo que atribui à sua gestão o estabelecimento de reserva de vagas para a matrícula de filhos de professores e funcionários da Universidade. Nossa pesquisa não confirma essa afirmação. A mudança realizada na seleção dos candidatos para o ano de 1970 foi gestada em 1969 e consistiu na supressão das provas e na aceitação da inscrição, para posterior sorteio, “de todos os alunos aprovados no exame de admissão às escolas secundárias

oficiais ou reconhecidas, ou ainda os que houverem adquirido o direito de ingresso automático no 2º ciclo secundário nos mesmos estabelecimentos”⁴¹.

Documentação do período, como correspondência e atas de reuniões, demonstram que a motivação dessa radical mudança de política de acesso ao colégio foi a politização dos alunos ao longo dos anos de 1960, como ilustra o início da carta da diretora Irene ao diretor da Faculdade de Educação, quando apresenta a proposta de implantação do sorteio:

Sr. Diretor

Durante vários anos e através de diversas medidas vimos tentando alterar o ambiente disciplinar do Colégio de Aplicação. A politização de alguns dos nossos alunos era intensa, e as atitudes sociais de outros muito deixaram a desejar. Por outro lado, nem sempre conseguimos o apoio das famílias, pois alguns pais aceitavam e outros até estimulavam aquelas atitudes políticas e sociais. (Livro de Atas do Conselho Departamental de 1969).

Nessa carta, Irene Estevão de Oliveira apresenta a mudança no acesso dos alunos como uma medida destinada à “alteração do ambiente disciplinar” do colégio, argumentando que as atitudes políticas e sociais dos alunos estão relacionadas ao tipo de seleção realizada: “seleção intelectual”. Alega que essa seleção define um grupo de padrão socioeconômico alto, com condições de arcar com as despesas de cursos preparatórios caros, resultando na classificação final de alunos “superdotados” que elevam o nível das aulas, distanciando o colégio de “turmas normais, quer do ensino oficial, quer do ensino particular” (Ofício n. 14/69-CAp/FE). Na defesa da modificação no sistema de acesso dos alunos, a diretora se mostrou boa articuladora, usando argumentos como a possibilidade de democratizar a escola por meio de sua abertura a “alunos de inteligência normal, e a alunos provenientes de outras camadas sociais” e também lembrando ser o sistema de sorteio, que se queria implantar, utilizado pelas Forças Armadas e pelo Estado da Guanabara nas escolas integradas e nos Jardins de Infância⁴².

⁴¹ Resolução Regimental n. 3-8/69 da Congregação da Faculdade de Educação, em 14 de outubro de 1969.

⁴² Ofício n. 14/69-CAp/FE encaminhado pela diretora do Colégio de Aplicação, Irene Estevão de Oliveira ao diretor da Faculdade de Educação.

Embora ela tenha assinado e apresentado a defesa, não se pode atribuir a modificação no acesso de alunos ocorrido em 1970 a uma atitude voluntariosa da diretora Irene. Ela teve o apoio do ex-diretor Luiz Alves de Mattos, conforme observado nas atas das reuniões em que discutiram o assunto. A medida foi aprovada por todas as instâncias da Faculdade de Educação e, até mesmo, encaminhada para ciência do Reitor, de acordo com a Ata da Congregação, de 14 de outubro de 1969:

[...] A seguir, a proposta foi aprovada, ficando decidido, como medida acauteladora, tendo em vista que a mesma repercutirá de forma extraordinária, face a total mudança no sistema de seleção dos candidatos, dar ciência ao Magnífico Reitor do que ficara decidido pela Congregação, para decisão final, o que foi feito, pelo ofício nº 879, de 27 de outubro do corrente ano.

A mudança realizada na seleção dos alunos em 1970 parece orientar-se no sentido de romper com a formação de um grupo homogêneo, de uma elite cultural de alunos. Entretanto, a partir de 1971 foi mantido o sorteio apenas para os candidatos à 1ª série Ginásial que comprovassem aprovação nos exames de Admissão oficiais. Para todas as demais séries do Ginásio e para todas as séries do Colegial, voltaram a ser aplicadas provas para seleção dos alunos e, nos editais, não era especificada a forma de classificação. Na 2ª e na 3ª séries do Ginásial eram aplicadas provas de Português, Matemática e Francês e, na 4ª série, a língua estrangeira exigida era o inglês. Na reestruturação curricular implementada para aplicação nas Classes Experimentais, as duas línguas estrangeiras ministradas no colégio deixaram de ser ministradas nas mesmas séries do Ginásial, sendo o francês oferecido no 1º e no 2º anos e o inglês, no 3º e no 4º anos desse curso.

Chama atenção no edital relativo a essa recomposição que a prova de Português constasse apenas de uma redação, e os programas para as provas de Matemática e de línguas estrangeiras fossem bastante extensos. Outra novidade foi que o curso Colegial passou a apresentar-se por áreas: Biomédica, Humanista e Tecnológica, e só foram abertas vagas para o 1º ano na área Biomédica, com provas de Português, Matemática e Inglês, enquanto a área Humanista exigia provas de Português, Inglês e Francês.

A não abertura de vagas na área Tecnológica durante quase todos os anos da década de 1970 nos induz a pensar que os alunos do colégio que concluíam o curso Ginásial nessa época se encaminhavam, preferencialmente, para a área Tecnológica, contradizendo uma ideia normalmente difundida de uma tradição da escola na formação na área de Humanas. Ou, talvez, indique uma nova tendência na escolha profissional, em nível de ensino superior, dos estudantes do colégio. Podemos também inferir que os alunos sabiam distinguir as carreiras mais promissoras no cenário profissional da época.

No início dos anos de 1970, com o recente desmembramento da Faculdade Nacional de Filosofia e com a reforma universitária realizada após o golpe militar, a Faculdade de Educação, agora uma Unidade Universitária do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, reorganizava-se e, em seu processo de departamentalização, uma crise se formava no departamento de Didática. Em dezembro de 1973, a diretora do Colégio de Aplicação e chefe do Departamento de Didática, Irene Estevão de Oliveira, foi nomeada Sub-reitora de Graduação e, na impossibilidade de assunção, por sua suplente, de seus cargos no Departamento de Didática, o diretor da Faculdade de Educação:

“[...] Considerando a decisão do Conselho Universitário que suspende, momentaneamente, a realização das eleições para Chefe de Departamento (Boletim n. 37/73);

Considerando as razões apresentadas pelo Suplente, que a impedem de assumir a citada Chefia (Proc. N. 2.965/73);

Resolve designar o Professor Adjunto, EC-502.22 ALBERT EBERT, do QUP da UFRJ para responder pela Chefia do Departamento de Didática, enquanto perdurar a decisão do Egrégio Conselho Universitário. – Proc. N.26.681/73. (Boletim da UFRJ nº 39, set. 1973).

Albert Ebert, então vice-diretor da Faculdade de Educação, foi professor de História Natural da Nacional de Filosofia e chefe da Prática de Ensino da disciplina no Colégio de Aplicação por muitos anos. Quando nomeado para a chefia do Departamento de Didática, em 1973, foi obedecida a tradicional norma de que a direção do colégio fosse assumida pelo catedrático de Didática, e o professor Albert Ebert, automaticamente, assumiu também a direção do Colégio de Aplicação.

Foi como “vice-diretor da Faculdade de Educação, respondendo pela direção do Colégio de Aplicação” que Albert Ebert assinou, em novembro de 1973, as instruções para a seleção de alunos para o ano de 1974. A escola incorporava as quatro séries do ensino de 1º grau estabelecidas pela LDB 5692/71, que reordenou o ensino básico brasileiro em dois ciclos de 1º e 2º graus.

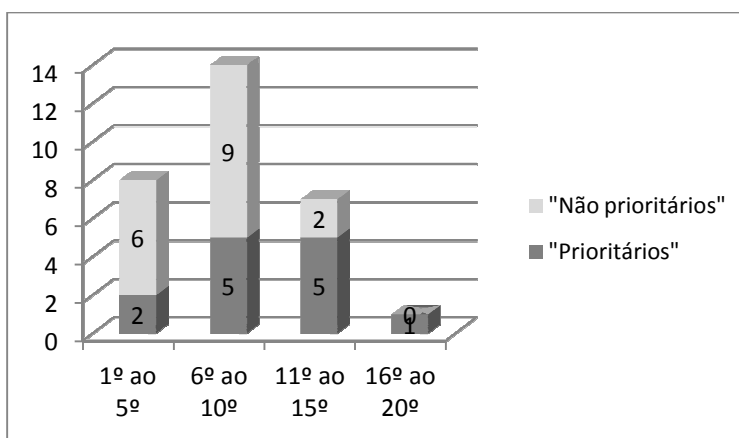
Nesse ano, ocorreu uma significativa modificação no acesso dos alunos ao colégio: foi estabelecida a prioridade das vagas para “descendentes diretos ou dependentes legais de professores e demais servidores da UFRJ”. Eram aplicadas provas eliminatórias e classificatórias de Comunicação e Expressão e de Ciências apenas para a 1ª série do 1º grau (crianças de apenas 7 anos de idade) e, para as demais séries, a classificação dos alunos era realizada pela ordem inversa da graduação dos responsáveis servidores da UFRJ. Embora corporativista, a mudança no acesso dos alunos parecia dar prioridade aos funcionários menos graduados. Entretanto, a classificação na 1ª série, para a qual era aberto o maior número de vagas, considerava apenas as notas obtidas nas provas, sem o mesmo critério da ordem inversa da graduação dos responsáveis. Era exigida nota mínima 5 (cinco) para fins de classificação, e os alunos filhos da comunidade da UFRJ eram denominados “prioritários”.

Em caso de sobra de vagas, eram abertas inscrições para a comunidade em geral e realizado concurso classificatório apenas para a 1ª série do 1º grau e, nas demais séries, era utilizado o sorteio dos alunos inscritos. A norma que impedia os alunos de manter-se na escola com mais de uma reprovação ao longo do curso parecia dar condições para que, nas séries em que havia menor fluxo de alunos ingressantes, se aplicasse menor seletividade.

Dado o escasso número de vagas abertas no Colégio de Aplicação desde sua criação, os alunos selecionados eram aqueles que, se não haviam gabaritado as provas, tinham as médias mais próximas disso. Tivemos oportunidade de analisar algumas listagens, arquivadas no Setor de Orientação Educacional/CAP UFRJ, de médias finais, isto é, médias obtidas após um ano de curso no colégio, de turmas de alunos de vários anos da década de 1970. A análise da média obtida pelos alunos “prioritários” (filhos de servidores da UFRJ) e pelos alunos “não prioritários” ingressantes na 1ª série do 1º grau ao final de um ano de curso no colégio nos permitiu constatar uma prevalência de maiores médias

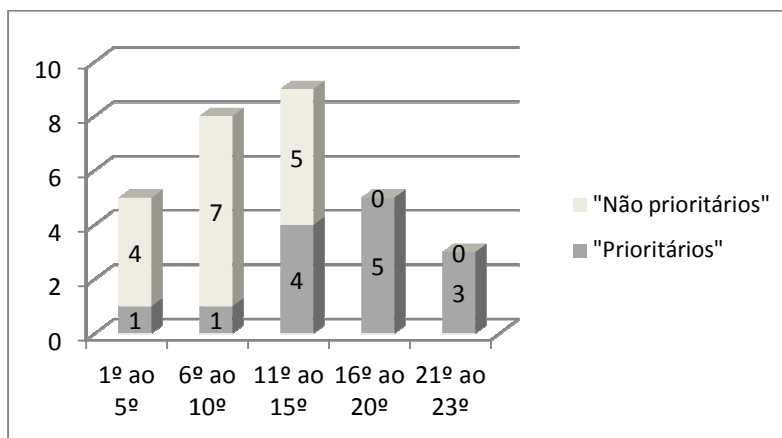
entre os alunos “não prioritários”, ou seja, entre os alunos da comunidade em geral, na maioria dos casos analisados. A distribuição das médias dos alunos ingressantes na 1ª série do 1º grau no ano de 1976, ao final do transcurso da referida série de ensino está exposta no Gráfico 2, por nós elaborado:

Gráfico 2 – Classificação das médias ao final de 1976 - 1ª série (30 alunos)

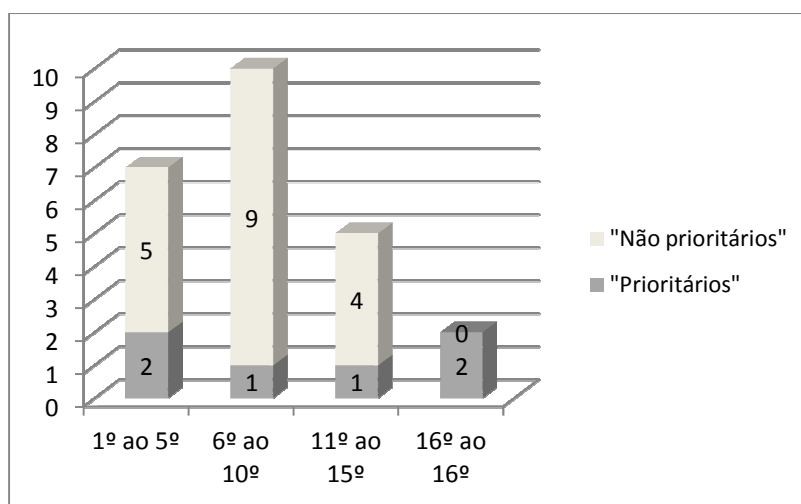


A análise da distribuição das médias classificatórias dos alunos ingressantes na 1ª e na 5ª série do 1º grau no ano de 1980, apresentada nos gráficos 3 e 4, a seguir, também ilustra a prevalência de médias mais altas entre os alunos da comunidade externa à UFRJ:

Gráfico 3 – Classificação das médias de ingresso no concurso para 1ª série de 1980 (30 alunos)



**Gráfico 4 – Classificação das médias de ingresso no concurso - 5ª série 1980
(24 alunos)**



Obs: Nesse ano só ingressaram 24 alunos na 5ª série.

Essa forma de seleção de alunos, com prioridade para a comunidade da Universidade, foi mantida por aproximadamente duas décadas. Em nossa análise, pudemos perceber o surgimento da heterogeneidade “acadêmica” entre os estudantes. As repercussões sobre características socioculturais dos grupos de alunos e de suas famílias, passíveis de captação por nosso levantamento de dados, serão analisadas em seção específica.

A manutenção da forma de seleção de alunos com reserva de vagas para dependentes de servidores da Universidade parece dar uma “trégua” às críticas ao sistema de seleção de alunos no interior da Faculdade de Educação e na própria Universidade, em época em que os professores, em todos os níveis de ensino, sofriam uma deterioração das condições de trabalho e dos salários, com a expressiva expansão do ensino, sem destinação de verbas para sua execução. Contudo, o Livro de Atas de “Reuniões Ordinárias e Extraordinárias da Direção e Corpo Docente do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro”⁴³ realizadas com a participação de professores de Prática de

⁴³ Arquivo Colégio de Aplicação, Proedes – Série Pessoal 88, p. 51

Ensino e professores regentes do colégio, no período de dezembro de 1977 a março de 1980, demonstra não haver consenso entre os professores participantes das reuniões, quanto a essa forma de seleção de alunos. A primeira ata desse livro, datada de dezembro de 1977, aponta como principais temas da reunião: “vagas nas diversas séries do Colégio de Aplicação; índice elevado de reprovações; possibilidade de retorno de provas de seleção para a 5ª série; candidatos prioritários ou não e, definição e limitações das funções e atribuições dos professores que atuam na escola”.

Nessas atas, mesmo que sucintas e escassas, podemos perceber o embate de ideias divergentes diante dos temas acima citados, destacando-se dois pontos de vista conflitantes: um que, em razão do desnível apresentado pelos alunos “prioritários”, “inclusive filhos de professores nossos colegas”, defende a volta da aplicação de provas em todas as séries; e outro ponto de vista, aparentemente defendido pelos professores regentes do colégio, contrário à reserva de vagas para a comunidade da Universidade.

A observação das poucas atas existentes de reuniões realizadas com a presença de professores regentes do colégio nos faz pensar que a participação desses professores nas decisões referentes ao colégio era muito limitada. Em “Reunião Extraordinária de Professores do Colégio de Aplicação”, realizada em 24 de setembro de 1979, a então diretora do colégio, Selma Pinkusfeld,

[...] deu ciência aos presentes da Portaria de 17 de setembro de 1979 do Conselho de Coordenação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas que determinou o exame de seleção para todas as séries do Colégio de Aplicação a partir do ano de 1980, estabelecida a prioridade para os filhos de funcionários da UFRJ que serão admitidos na escola desde que obtenham a necessária média 5,0 (cinco). O professor João Rua sugeriu que os professores encaminhassem ao Conselho documento manifestando a discordância quanto ao critério de prioridade.

A prioridade para dependentes de professores e funcionários da Universidade trazia uma série de situações de ingerência, nem sempre contornáveis pelos professores do Colégio de Aplicação, que começavam a se mobilizar, ao final dos anos de 1970, inicialmente por questões trabalhistas, mas, aos poucos, também por sua autonomia e autogerência.

Em 1986, nova reserva de vagas foi estabelecida. Um convênio entre o município do Rio de Janeiro e a Universidade autorizou a “cessão de uso, com encargos, de imóvel do patrimônio municipal na Rua Batista da Costa, nº 55”. A partir desse convênio, o prédio em que a escola funcionava, em único turno, desde 1958, passava a ser de uso exclusivo do colégio, com os seguintes “encargos” dispostos na Cláusula Terceira do contrato:

- a) dar assessoria técnica e pedagógica aos docentes e à administração das Escolas Municipais, de início às escolas Josué de Castro e Teotônio Vilela, e posteriormente, às outras indicadas pelo Secretário Municipal de Educação, dependendo de prévio planejamento, realizado em comum, pelas partes convenientes;
- b) conceder, a partir do ano letivo de 1986, 30 (trinta) vagas (1ª série do 2º grau) em favor de alunos concluintes da 8ª série de Escolas Municipais, selecionados em exame escrito;
- c) ceder ao Município, pelo prazo de 10 (dez) anos, o uso exclusivo do imóvel sito na Rua Luiz de Camões, nº 68, N/C, de propriedade da cessionária, [...] - Termo de Convênio de cessão e uso – Arquivo do Colégio de Aplicação.

O “Edital de Concurso de Admissão para preenchimento de vagas para o ano letivo de 1987” determinava a abertura de 50 vagas para a 1ª série do 1º grau e definia que as vagas para as demais séries dependiam “[...] dos resultados finais de avaliação dos alunos, obedecidos os limites de 25 alunos para as turmas de 2ª a 4ª séries do 1º grau e 30 para as demais séries [...]” . Vemos aqui marcado o diferencial em relação às demais escolas da rede pública, no tocante ao estrito limite de 25 alunos por turma para o 1º segmento do 1º grau, e mantido o limite de 30 alunos, conquistado na década de 1950, para as demais séries do 1º e 2º graus.

Nesse edital observamos a permanência da reserva de 50% das vagas, em qualquer série, para a comunidade da UFRJ, excetuando-se as 30 vagas, no 1º ano do 2º grau, destinadas aos alunos oriundos da rede municipal. O colégio mantinha 2 turmas por série no 1º grau e passava a ter 3 turmas de 30 alunos no 2º grau.

As provas classificatórias e eliminatórias foram retomadas: para a 1ª série do 1º grau, constavam de parte oral eliminatória (leitura e compreensão de texto) e parte escrita

(compreensão de texto e redação). Em todas as séries do 1º e do 2º graus era exigida nota mínima 5 (cinco) em cada prova, e a classificação obedecia à ordem decrescente de pontos nelas obtidos, até o limite de vagas disponíveis. As provas aplicadas aos candidatos às demais séries tinham como referência “a equivalência de estudos em acordo com o programa do Colégio de Aplicação” e não um programa oficial estabelecido pelo MEC. No 1º grau, os exames se configuravam em provas de compreensão e interpretação de textos e de redação e, no 2º grau, constavam provas de “compreensão de texto, gramática e redação em língua portuguesa, compreensão de textos em língua estrangeira (opção entre Inglês e Francês) e conhecimentos de Matemática”.

As provas dos exames de seleção para o 2º grau eram únicas. Eram aplicadas aos alunos do município e demais concorrentes de outras escolas. Primeiramente, eram classificados os alunos do município, com média igual ou superior a 5 (cinco) e as vagas que sobrassem eram preenchidas pelos demais alunos, de acordo com sua classificação. Nunca passava de quinze alunos do município classificados. Um dia, um oficial de justiça apresenta à escola um ofício, mandando matricular uma aluna (que depois viemos saber era filha de um deputado), sob a alegação de que não estava sendo respeitado o artigo 5º da Constituição, que garante a igualdade de acesso e permanência. Naquele ano, o último aluno do município classificado tinha obtido média 5,2 e a filha do deputado, vigésima classificada entre os alunos de outras escolas, tinha média maior que a do último aluno do município classificado. [...] A ação do deputado era exclusiva para o atendimento à matrícula de sua filha, não para todos que estavam melhor classificados que o último aluno do município, inclusive na frente de sua filha! [...] No ano seguinte, os professores reunidos, decidiram alterar o edital e passaram a realizar provas diferenciadas: uma para o município e, se sobrassem vagas, outra prova para alunos externos à rede municipal. Engraçado que, a partir daí, começamos a conseguir trinta alunos do município [...]

(Depoimento de Moacyr Barreto, professor de Educação Física e Vice-diretor do Colégio de Aplicação no período, entrevista realizada em 14/08/2014)

Esse parece ter sido um período de grande tráfego de influências e, apesar das péssimas condições físicas da escola, denunciadas em matérias de jornais e nos Boletins da Associação de Docentes⁴⁴, a escola gozava de bom conceito, e suas vagas pareciam ser

⁴⁴ “Crise no Aplicação leva à Reitoria pais dos alunos”. *Jornal do Brasil*, 06/05/1982, p.18; “Salas do Colégio de Aplicação da UFRJ são pequenas para alunos”. *Jornal do Brasil*, 17/04/1983, p.27; “CAp aniversaria e quer prédio de presente”. Boletim da Associação dos Docentes da UFRJ, ano VII, maio 85, n. 28.

muito cobiçadas por pessoas influentes, que não aceitavam contrariedades, tais como a reprovação escolar de um filho. Houve um caso de solicitação apresentada pelo Reitor para reverter a reprovação de uma aluna. Seus professores levaram o caso ao Conselho Universitário e conseguiram descumprir a ordem do Reitor. A aluna em questão era enteada do Procurador da Universidade e sua mãe também tinha um cargo no judiciário do Estado. Anos mais tarde, na década de 1990, eles moveram uma ação judicial, arguindo a inconstitucionalidade da reserva de vagas para alunos oriundos do município, com base no artigo 5º da Constituição Federal, que garante a igualdade de direitos.

O professor Moacyr Barreto relata que os professores do colégio queriam manter a reserva para os alunos do município e buscaram contato com a equipe da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro, com uma estratégia montada:

[...] pensamos em simular um despejo do colégio, por impossibilidade de cumprir sua parte no convênio, a reserva das trinta vagas para o município. Queríamos criar uma comoção pública que garantisse a manutenção da reserva de vagas para o município: ou conseguíamos um prédio novo, ou revertíamos a impossibilidade de reserva. Mas a então secretária de Educação do Município do Rio de Janeiro não comprou a ideia e se manifestou contra a reserva de vagas para o município, sendo assim desfeito o compromisso do CAP manter a reserva de vagas para alunos oriundos do município. (entrevista realizada/concedida em 14/08/2014)

De acordo com “Edital de Admissão de alunos ao CAP”, publicado no Boletim da UFRJ nº 41, em 15 de outubro de 1994, no ano de 1995 ainda foi respeitado o convênio que garantia a reserva de vagas para alunos do município. Não tivemos acesso a muitos editais de seleção de alunos a partir da década de 1980, mas relatos de professores que trabalhavam no colégio na época informam que uma ação movida pelo estado de Santa Catarina contra a reserva de vagas para filhos de servidores da Universidade de Santa Catarina em seu Colégio de Aplicação foi o argumento utilizado pelos professores da escola, que não concordavam com a reserva de vagas para a comunidade da UFRJ, para extinguir a referida reserva de vagas.

Ao longo dos anos de 1990, o colégio manteve a seleção de alunos por meio de provas classificatórias, que acabavam por selecionar alunos com médias muito elevadas,

dada a grande concorrência às poucas vagas oferecidas. No final dessa década, os professores do Colégio de Aplicação da UFRJ decidiram, em assembleia, pela mudança no sistema de acesso dos alunos, implantando o sorteio e criando turmas de alfabetização. Desde então, apenas os candidatos às vagas no Ensino Médio realizam provas, em que é exigido grau mínimo 5 (cinco) para participação no sorteio das vagas existentes.

A análise do processo de seleção dos alunos ao longo do período expressa idas e vindas, avanços e recuos que punham em ação dispositivos articulados a fatores endógenos e exógenos ao colégio. Por vezes, tais dispositivos atendiam a minúcias de ordem prática e burocrática e, em outras, asseguravam a manutenção de um quantitativo de alunos que coibisse a ampliação do número de alunos por turmas e garantisse as melhores condições de trabalho na escola – meios importantes para que esta pudesse empenhar-se na inovação e na experimentação pedagógica que a distinguiam no cenário educacional da cidade. Nesse sentido, não podemos deixar de sinalizar que a expansão do número de alunos sempre foi um desejo expresso em diversos documentos, coibido pelas limitações postas pela ausência de um prédio que a comportasse.

O momento em que a reserva de vagas para a comunidade da Universidade se deu é muito significativo, se observado o quadro geral das condições salariais de todo o funcionalismo público. Essa medida se caracteriza como uma estratégia que favorecia a permanência e o estreitamento do vínculo com o centro de poder, com a distinção que a Universidade chancela ao colégio. Sabemos que, ao longo dos anos, vários colégios de aplicação vinculados a universidades foram fechados ou repassados para a administração municipal ou estadual. A reserva de vagas para a comunidade da Universidade ampliava a visibilidade do colégio para outras áreas e setores da Universidade que, muitas vezes, nem tinham conhecimento de sua existência.

A constante entre os dispositivos utilizados na seleção dos alunos se manteve na seleção dos “mais capazes”, de uma elite acadêmica e cultural que, não por acaso, incidia sobre grupos socioeconomicamente mais bem situados, em sua maioria. A seleção dos alunos sempre primou pela excelência acadêmica, mesmo quando o colégio buscou adequar-se às postulações legais que, por vezes, favoreciam a ordem posta pelo colégio e, em outras, não.

A LDB de 1961, ao regulamentar a flexibilização curricular que a escola pioneiramente implantou, através das Classes Experimentais, repercutiu como certificação e reforço ao prestígio da instituição. Por outro lado, essa legislação também favoreceu mudanças que, pela primeira vez, quebraram a homogeneidade entre os alunos, na época interpretada como mola propulsora de sua “excessiva politização”. A LDB de 1971 também favoreceu a ampliação do colégio e, ao instituir os ensinos de 1º e de 2º graus, tirou a escola do lugar de uma escola de ensino secundário, liberando-a do peso das críticas ao elitismo desse nível de ensino e abrindo caminho para que se implantasse a medida corporativista de reserva de vagas para a comunidade interna à Universidade. O colégio passava a atender, no 1º grau, a crianças “pequenas” e a dar prioridade à comunidade da qual queria ser parte, na qual havia acabado de conquistar um lugar institucional como Órgão Suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

A utilização de dispositivos mais flexíveis quanto à seletividade, quando não acompanhada de medidas acauteladoras, como a introdução do jubramento de alunos com mais de uma repetência, sofria recuos, como observado nas “idas e vindas” das provas eliminatórias e classificatórias. Contudo, podemos dizer que o princípio da excelência acadêmica, sempre priorizado na seleção dos alunos, sofreu certo “abalo” quando criada a reserva de vagas para a comunidade universitária e para alunos oriundos das escolas municipais. Entretanto, o prestígio da escola entre pessoas influentes no cenário da cidade se mostrava bem grande e capaz de motivar atitudes extremas.

O conceito de democracia no acesso ao colégio, desde seus anos iniciais, estava impregnado da ideia de meritocracia, e esta ideologia só foi abalada pela reserva de vagas observada no acesso dos alunos nos anos de 1970. Mesmo quando rompidas as reservas para alunos oriundos da rede municipal e da comunidade universitária, prevaleceu, nos critérios adotados pelo colégio para a seleção dos alunos, a ideia de meritocracia. Somente no final dos anos de 1990 essa perspectiva sofreu impacto de peso e se alterou o perfil dos alunos, que passaram a ingressar na escola por sorteio, para se alfabetizarem no colégio. Contudo, as medidas concretas que alteraram o ingresso dos alunos não garantem que a ideologia meritocrática esteja ausente das práticas pedagógicas e da mentalidade dos agentes em questão.

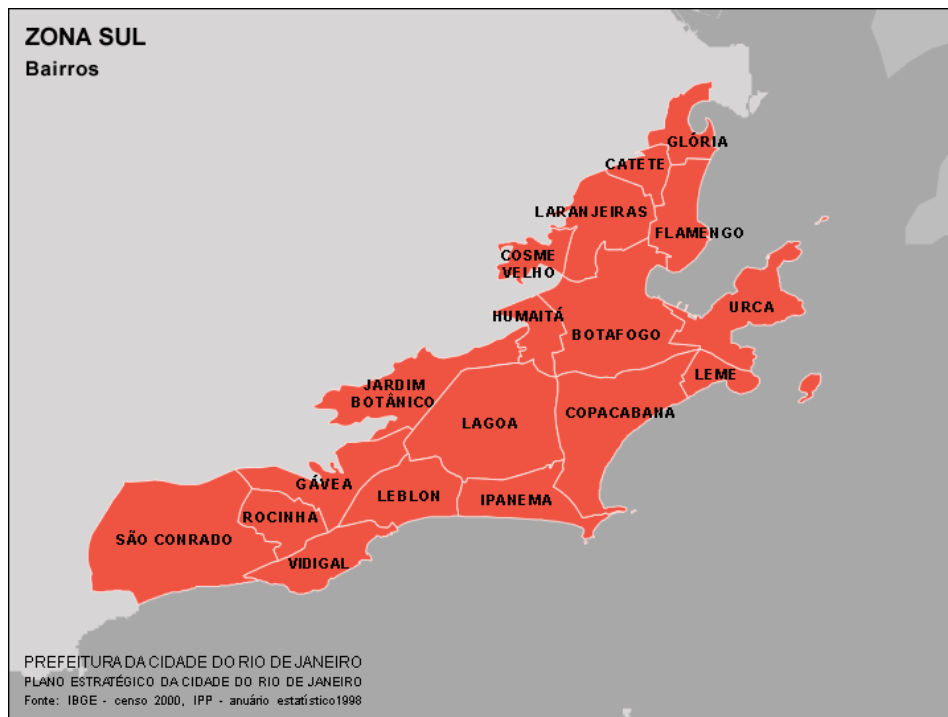
2 Com a casa nas costas: as mudanças de sede

O Colégio de Aplicação, para além da formação escolar, empreendia uma socialização de seus agentes de acordo com as propriedades socioculturais da escola, tributárias de seus marcos fundadores e de sua origem associada à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, bem como de seu posicionamento geopolítico na Capital da República.

A localização geográfica dos três prédios ocupados pelo colégio era também privilegiada. Os três bairros em que funcionou o colégio – Praia de Botafogo (de 1948 até 1951), Laranjeiras (de 1951 até 1958) e Lagoa Rodrigo de Freitas, em limites do bairro Jardim Botânico (de 1958 até os dias atuais), estão localizados na zona sul da cidade, área nobre e valorizada pela especulação imobiliária e que concentra grupos sociais bem situados socioeconomicamente. Além da proximidade das melhores praias e de pontos turísticos mais conhecidos, concentra rede de comércio e serviços, é a região da cidade mais bem atendida em termos de recursos urbanos, tais como infraestrutura de serviços de água, luz, esgotos, coleta de lixo, pavimentação, transportes, lazer, policiamento e conta com hospitais e escolas públicas consideradas qualitativamente acima da média das demais regiões da cidade.

Se os moradores da redondeza (a burguesia e os setores de mais alta renda das camadas médias), não são os “consumidores” desses hospitais e dessas escolas, por preferirem a exclusividade dos estabelecimentos privados pelos quais podem pagar, a qualidade e maior quantidade dos estabelecimentos públicos em seus bairros se explica pelo fato de que é neles que atuam como médicos e professores profissionais com poder político suficiente para fazer convergir para os “seus” estabelecimentos parcela desproporcionalmente elevada dos recursos públicos, sejam da prefeitura, do estado ou da União. (CUNHA, 1991, p. 61, destaques do autor).

Figura 1 – Bairros da zona sul carioca



Fonte: http://www.wikirio.com.br/Zona_Sul

A zona sul da cidade do Rio de Janeiro compreende 18 bairros⁴⁵, que não se constituem de forma homogênea. Diversos fatores perceptíveis aos que circulam pela região evidenciam a existência de “nichos” que concentram grupos de perfis socioeconômicos e culturais diferenciados e serviços que, muitas vezes, acabam por caracterizar os bairros. Podemos dizer que, na mesma região, cada bairro possui identidade própria, que representa construções socioculturais relacionais e simbólicas.

Simplificando: relacionais porque sempre produzidas em relação social e porque sempre relativas a outras, simbólicas porque envolvem sempre categorizações culturais e porque significam sempre o destaque simbólico seletivo de algum ou alguns atributos sociais. As “identidades culturais” implicam um tipo específico de redobramento simbólico das “propriedades sociais”, requerem a seleção e evidenciação ativa de

⁴⁵ Botafogo, Catete, Copacabana, Cosme Velho, Flamengo, Gávea, Glória, Humaitá, Ipanema, Jardim Botânico, Lagoa, Laranjeiras, Leblon, Leme, Rocinha, São Conrado, Urca e Vidigal.

alguma ou algumas delas, simbólica e relacionalmente realizada. (COSTA, 2002, p. 27, grifos do autor).

Investigação sobre a dinâmica entre segmentos que detêm o mais alto prestígio no espaço social da cidade do Rio de Janeiro nos informa sobre os deslocamentos nos espaços mais valorizados desde sua fundação (LEMOS, 2008). Esses deslocamentos de “espaços seletivos” remontam à fundação da cidade e têm alguns marcos significativos, como a chegada e a instalação da família real no bairro de São Cristóvão; posteriormente, a proclamação da República e a fixação da residência oficial do governo federal em Laranjeiras e do poder executivo no bairro do Catete. Da mesma forma, a região revela aspectos próprios ao desenvolvimento urbano da cidade, como a expansão e a abertura de avenidas e túneis, vias de comunicação e redes de transporte. E mais:

[...] a crise da cafeicultura fluminense; a abolição da escravatura; a chegada dos imigrantes; o início da industrialização; e a busca cada vez maior, por parte das camadas mais altas, de se afastar das áreas centrais, devido à concentração das atividades profissionais (comerciais e industriais). A valorização da Zona Norte e da Zona Sul até Botafogo, ocorreu justamente em função da busca, por parte das elites, por lugares exclusivos e de vida saudável como a Floresta da Tijuca, na Zona Norte e a beira mar, na Zona Sul. (LEMOS, 2008, p. 24)

Mais que uma referência geográfica, o termo “zona sul”, no Rio de Janeiro, caracteriza uma marca cultural, impregnada de identidades e representações.

Mesmo com a mais recente ocupação da Barra da Tijuca, bairro também praiano e que vem conquistando vários moradores de mais alto *status*, a Zona Sul ainda permanece, para a maioria da população carioca, como “utopia urbana”, como Velho (1989) chamou Copacabana, onde este fenômeno primeiro se localizou. Isso que se reflete no fato de ser ainda na Zona Sul onde se encontra o mais alto preço do metro quadrado do solo da cidade. De fato, se Copacabana foi onde primeiro se materializou o objeto do desejo ou “utopia” urbana na cidade do Rio de Janeiro, há décadas a Zona Sul, de uma forma geral, é esse objeto sendo alguns bairros mais desejados que outros, mas de uma forma geral, a Zona Sul, pode-se dizer, é a “utopia urbana” no Rio de Janeiro. (CARDOSO, 2011, p. 38, destaques do autor).

No imaginário construído sobre a zona sul da cidade estão embutidas representações de beleza, salubridade, *status*, estilo, cosmopolitismo, modernidade e vanguardismo, entre outras. Essas representações, desde o início da ocupação dessa área da cidade, apresentam-se em oposição às representações construídas em relação à zona norte e ao subúrbio: tradicionalismo, preservação dos costumes, provincianismo. Embora a zona norte, mais especificamente a Tijuca e seu entorno, tenha mantido considerável valor simbólico, desde o início do século XX caracteriza-se como uma região de classe média tradicional e conservadora, em oposição a todo o imaginário que reveste a zona sul, mesmo que com nítidas diferenciações entre os bairros que a compõem (CARDOSO, 2011).

O conceito/símbolo “zona sul”, no entanto, embora tenha como eixo os bairros banhados pelo mar, não surgiu quando da ocupação dos primeiros bairros praieiros ao sul da cidade, como Glória, Flamengo e Botafogo, que se formaram desde meados do século XIX. Só surgiria com o povoamento do bairro de Copacabana, que se deu a partir de princípios do século XX. A existência de um conceito/símbolo “zona sul” já definitivamente acabado em meados do século XX estava totalmente calcada nas características então apresentadas pelo bairro de Copacabana e que, por um processo de mimetismo, foi estendido a vários outros bairros, mesmo a alguns não praianos, como Laranjeiras, Cosme Velho, Jardim Botânico e Gávea. (CARDOSO, 2010, p. 82).

As regiões e os bairros de prestígio entre os grupos de elite sofrem deslocamentos ao longo da história da cidade. A partir do início do século XX, a expansão da zona sul, pela ocupação da orla marítima de Botafogo até a Barra da Tijuca nos anos de 1990, tem significativos marcos: na década de 1950, quando Copacabana era o maior símbolo da sofisticação carioca; em fins dos anos de 1960 e anos de 1970, quando Ipanema se destacava como espaço de vanguarda, no sentido do lançamento de novidades e modismos sempre renovados; e, no final dos anos de 1980, com a emergência de novas elites socioculturais na ocupação da Barra da Tijuca, entendida como um prolongamento da zona sul.

Desde a década de 1930, com os grandes fluxos de população rural para as áreas urbanas, a zona sul da cidade, além de concentrar investimentos do poder público em sua urbanização, atraiu uma série de investimentos imobiliários que resultaram na verticalização da área pela quase erradicação de residências unifamiliares e pela

proliferação de edifícios de apartamentos. O bairro de Copacabana se apresenta como um caso exemplar da atração e do fascínio exercido pela região no imaginário de diversos grupos sociais interessados, seja em uma melhor qualidade de vida associada a um estilo de vida e de “cultura da praia”, seja, mesmo, em busca do *status* associado aos moradores da zona sul.

Gilberto Velho⁴⁶, aluno do Colégio de Aplicação entre os anos de 1957 e 1964, aborda em seus escritos (2002 e 2006) sua migração da zona norte da cidade para Copacabana em 1952. Entre os diversos aspectos do estudo antropológico que desenvolveu sobre o bairro de Copacabana, ressaltamos a análise do processo de “copacabanização” que situa o bairro como “um símbolo do erro, do equívoco, do que não poderia ter sido feito e permitido”. Representa um expressivo aumento na transferência de moradores para o bairro que, em princípio, se caracterizavam por grupos socioeconomicamente favorecidos. Entretanto, a partir dos anos de 1950, a falta de regulamentação e planejamento urbano deu margem à proliferação de grandes edifícios de apartamentos mínimos, os “conjugados”, que permitiam lucros exacerbados para as construtoras e acabaram por caracterizar um crescimento desequilibrado e pouco cuidadoso com os impactos ambientais na região.

Esse fenômeno não se confinou a Copacabana, produzindo efeitos nas praias e nos bairros que se seguiram, como Ipanema e Leblon. Nestes, apesar de transformações também vigorosas, parece ter havido uma maior preocupação e clareza quanto à necessidade de evitar a perigosa *copacabanização*. Não se pode esquecer a frase atribuída a Tom Jobim, que teria dito que o Brasil seria feliz “quando todos pudessem morar em Ipanema”. Portanto, defrontamo-nos com essa questão que não só divide diferentes atores, mas também os próprios indivíduos que oscilam entre uma postura mais preservacionista, que pode ser rotulada como “elitista”, e a outra mais modernizante e invasiva, que pode aparecer como “mais democrática”.

Já em uma outra posição e atitude, estão os que chegam, mais ou menos “outsiders” ou “invasores”, destituídos dos laços e das características dos antigos moradores e ávidos por desfrutarem as vantagens de qualidade de vida e de ascensão social propiciadas pelos novos endereços. (VELHO, 2006, p. 244, grifos do autor)

⁴⁶ Antropólogo pioneiro na Antropologia Urbana no Brasil, foi presidente da Associação Brasileira de Antropologia (1982-1984), membro titular da Academia Brasileira de Ciências, professor visitante em diversas universidades no País e no exterior e professor titular e decano do Departamento de Antropologia do Museu Nacional da UFRJ até sua morte, em 2012.

Vale também lembrar o processo de favelização existente em toda a cidade do Rio de Janeiro e que, na zona sul, dada sua geografia, acrescenta, à paisagem privilegiada de seus morros e montanhas, inúmeras favelas. A maioria das favelas da cidade teve suas origens na década de 1930, após a crise do café em 1929, e sua sedimentação se deu na década de 1940, quando, na zona sul, se observou grande desenvolvimento urbano e valorização imobiliária que demandava muitas obras, e a consequente instalação dos trabalhadores e de suas famílias nas proximidades.

Para citar apenas os bairros onde o Colégio de Aplicação teve suas sedes, destacamos a favela Santa Marta, que tem sua principal via de acesso em Botafogo, mas as encostas do morro se estendem ao bairro de Laranjeiras. Ainda em Botafogo, até os anos de 1960 havia a favela do Pasmado, situada em morro localizado no final da enseada de Botafogo. Na Lagoa Rodrigo de Freitas havia um complexo de favelas que, segundo o censo de 1950, abrigava cerca de sete mil moradores. As favelas: Praia do Pinto, Macedo Sobrinho, Ilha das Dragas e da Catacumba, ocupando áreas alvo da especulação imobiliária, foram removidas no final dos anos de 1960 e no início dos anos de 1970. Cerca de 70% das favelas atingidas pela política de remoção empreendida no Rio de Janeiro no período estavam localizadas na zona sul da cidade. Apesar das diferentes políticas implementadas por sucessivos governos, o Rio de Janeiro é a cidade com a maior população vivendo em favelas. Também segundo o censo de 2010, é na zona sul da cidade que está localizada a maior favela do País, a Rocinha.

Enfim, a população residente na zona sul da cidade não busca apenas o *status* dos bairros tradicionalmente ocupados pelos grupos socioeconomicamente mais bem situados. Busca também acesso a comércio, serviços e recursos urbanos desigualmente distribuídos pela cidade, bem como a proximidade de mais promissor mercado de trabalho. O que queremos aqui informar diz respeito às contradições existentes no interior da região onde sempre se situou o Colégio de Aplicação e à dificuldade posta para uma caracterização socioeconômica e cultural, baseada apenas na região de residência da família na cidade do Rio de Janeiro. A população residente na zona sul da cidade não pode ser associada, de forma generalizada, apenas aos grupos privilegiados, pois há gradações e diferenciações, mesmo que tênues e sutis.

2.1 Deslizando para a beira-mar: os bairros de residência

Na análise da amostra de dados sobre características socioculturais dos alunos e de suas famílias, buscamos correlacionar as três principais características encontráveis nas fichas de matrícula: o bairro de moradia, a profissão dos pais e das mães e o colégio frequentado pelos alunos antes do ingresso no Colégio de Aplicação. Em cada uma das cinco décadas (1940, 1950, 1960, 1970 e 1980) foram recolhidas duas amostras de dados sobre alunos ingressantes, com intervalos de cinco anos, com exceção da década de 1940. A distribuição, ano a ano, das moradias de nossa amostra se encontra no **Apêndice 3**, e nesta seção apresentaremos a análise dos dados obtidos por décadas.

Os alunos do Colégio de Aplicação que compõem nosso levantamento, ao longo das cinco décadas, sempre moraram predominantemente na zona sul da cidade, ou seja, próximo ao colégio, que sempre teve suas sedes nesta região. Conforme a Tabela 1, a seguir, apenas nos dois primeiros anos de funcionamento do colégio é observada uma maior incidência de alunos residentes na zona norte e no centro da cidade (cerca de 39% do total de alunos ingressantes nos referidos anos). Nos anos de 1940, estudantes do colégio residiam em vários bairros tradicionais da zona norte, tais como Tijuca, Méier, Engenho Velho, Engenho Novo e Engenho de Dentro, que, na época, eram bem conceituados, e ali tradicionais famílias da elite carioca mantinham residência (LEMOS, 2008)⁴⁷.

Tabela 1 – **Distribuição de alunos da amostra por zona de moradia**

	Décadas						
Zona de Moradia:	1940	1950	1960	1970	1980	Total	%
Sul	77	106	134	191	135	643	86%
Centro	7	1	0	5	3	16	2%
Oeste	0	0	0	5	10	15	2%
Norte	42	8	2	14	8	74	10%
Indeterminada	0	0	0	0	1	1	0%
Total:	126	115	136	215	157	749	100%

⁴⁷ Lembramos também que, no primeiro ano de funcionamento do colégio, os alunos foram admitidos por transferência direta de outras escolas, para garantir a instauração.

Nas demais décadas, o percentual de alunos residentes fora da zona sul se manteve abaixo de 20%. A partir dos anos de 1970, é possível observar o início de uma crescente transferência da residência de alunos para a zona oeste da cidade, que compreende, principalmente, a Barra da Tijuca. A construção do elevador do Joá, que liga a zona sul à zona oeste, abriu uma importante via de acesso à extensa região de praias, dando continuidade à orla atlântica da zona sul e expandindo, dessa forma, a área residencial mais valorizada da cidade⁴⁸. Nesse mesmo período, ocorreu a diminuição de alunos residentes em Copacabana.

Os bairros de Copacabana e Botafogo concentraram, ao longo dos anos, o maior percentual de moradia dos estudantes da amostra. Botafogo, desde o início do século XX, vem se constituindo como um bairro de “classe média” da zona sul carioca, reunindo bom comércio, grande quantidade de centros empresariais, consulados, clínicas, hospitais, tradicionais escolas particulares, bem como cinemas. Foi em Botafogo que se estabeleceu o primeiro *shopping center* da zona sul, na década de 1980. Sua localização geográfica favorece a intercomunicação com toda a zona sul e com o centro da cidade. A preservação de construções antigas, como pequenas vilas e casarões do início do século passado, permite que, pela gradativa compra desses imóveis por grandes construtoras, ainda se mantenham constantes lançamentos imobiliários no bairro. O bairro do Flamengo, assim como Botafogo, já foi centro de referência para a moradia das elites cariocas, mas, com o desenvolvimento dos bairros da orla atlântica, perdeu muito de seu *status*, caracterizando-se com um bairro de perfil predominantemente residencial dos grupos médios das elites da cidade.

Embora Copacabana preserve certo *glamour* dos áureos tempos de “Princesinha do Mar”, com a manutenção de símbolos como o Hotel Copacabana Palace e o Edifício Chopin, endereço de *socialites* sempre em evidência na mídia, vem construindo, ao longo do tempo, o perfil de bairro mais “democrático” da zona sul da cidade. Não só pelo pluralismo de seus moradores, como também pelos contrastes entre os hotéis de luxo e as moradias do “asfalto” e as três favelas situadas nos morros do bairro (Pavão-Pavãozinho,

⁴⁸ Foram realizados grandes investimentos em infraestrutura urbana, aliados à promoção da região como uma “nova zona sul”, que apresentava entre os nomes de seus primeiros condomínios, associações diretas aos mais valorizados bairros da zona sul, como os condomínios “Nova Ipanema” e “Novo Leblon”.

Cabritos e Tabajaras) e entre o comércio sofisticado, lado a lado com o comércio mais popular em ruas repletas de camelôs.

Obedecendo à migração e à ocupação dos bairros da orla atlântica, na década de 1960, houve certo deslocamento do percentual de residência dos estudantes do colégio do bairro de Botafogo, para os bairros de Ipanema e Flamengo, como pode ser observado na Tabela 2:

Tabela 2 – Distribuição dos alunos da amostra nos dez bairros de maior concentração de moradias e outros

ZONA	MORADIA	Décadas					Total	%
		1940	1950	1960	1970	1980		
Sul	Copacabana	17	26	33	27	12	115	15%
Sul	Botafogo	20	20	9	38	27	114	15%
Sul	Leblon	4	15	17	25	15	76	10%
Sul	Jardim Botânico	2	3	8	29	19	61	8%
Sul	Ipanema	7	6	21	13	11	58	8%
Sul	Laranjeiras	9	7	12	8	14	50	7%
Sul	Flamengo	2	9	19	12	3	45	6%
Sul	Gávea	5	3	5	4	13	30	4%
Norte	Tijuca	10	3	1	9	4	27	4%
Sul	Lagoa		2	2	9	11	24	3%
	OUTROS	50	21	9	41	28	149	20%
Total:		126	115	136	215	157	749	100%

Um maior percentual de alunos residentes em Ipanema é observado na década de 1960, período em que o colégio se caracterizava como um “celeiro de intelectuais revolucionários”. Ipanema foi palco de diversas das transformações culturais ocorridas entre as décadas de 1960 e 1970, como o movimento *hippie*, o Cinema Novo, o Tropicalismo, o surfismo, o jornal *O Pasquim*, Leila Diniz, a mundialmente conhecida música “Garota de Ipanema” e a Banda de Ipanema, entre outros modismos e movimentos. O bairro se caracteriza, desde então, como um reduto de intelectuais e de jovens que, nos

anos de 1980, através do famoso “Circo Voador”, iniciado na praia do Arpoador, lançaram diversas bandas do *rock* nacional⁴⁹.

Entretanto, em nossa amostra, o bairro do Leblon apresenta maior e mais constante percentual de residência de estudantes do colégio. A partir da década de 1950, o Leblon passou a figurar como bairro de moradia de 10 a 13% dos estudantes. Demorou um pouco mais a destacar-se como bairro, tendo crescido, assim como o bairro da Lagoa, à sombra do desenvolvimento de Ipanema e tendo se caracterizado como um espaço mais tradicional da cidade e mais conservador em sua evolução, fugindo ao cosmopolismo de Ipanema e usufruindo melhor das políticas urbanas estabelecidas após o processo de ocupação desordenada de Copacabana (LEMOS, 2008, p. 68).

O prédio do Colégio, desde 1958 está localizado na confluência de dois importantes bairros residenciais. Essa localização gera certa confusão, sendo comum a referência aos dois bairros como endereço da sede da escola. Observamos aumento significativo de estudantes residentes no Jardim Botânico nas décadas de 1970 e de 1980, e o mesmo não é observado em relação ao bairro Lagoa, que apresenta os menores índices de moradia de estudantes neste recorte da amostra.

Este bairro se posiciona circundando a Lagoa Rodrigo de Freitas, de forma que seu perímetro faz fronteira com diversos bairros: Humaitá, Jardim Botânico, Ipanema, Leblon, Gávea e Copacabana. O desenvolvimento urbano de seu espaço também se deu de forma menos agressiva, depois da remoção das favelas existentes na área, e grande parte de sua extensão é ocupada por parques e áreas de preservação ambiental. É um bairro primordialmente residencial e não apresenta forte estrutura de comércio. Todas as suas características o tornam um bairro mais elitizado, embora comporte duas importantes vias de intercomunicação da cidade: a estrada Lagoa-Barra, que liga a zona sul à Barra da Tijuca e o túnel Rebouças, que liga a zona sul ao centro e à zona norte.

⁴⁹ Ver: BARATA, C. E.; GASPAR, C. *Memórias de Ipanema: 100 anos do bairro*. RJ: Prefeitura Municipal, 1994; CASTRO, R. *Ela é carioca*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999; JORNAL DO BRASIL. *Ipanema 100 anos*. Caderno Especial, 17 de abril de 1994.

Figura 2 – Mapa panorâmico da cidade do Rio de Janeiro



Fonte: <http://riodejaneiro-buzios.blogspot.com.br/p/playas-de-rio.html>

Além dos estudos já citados na caracterização da cidade do Rio de Janeiro, consideramos o Índice de Desenvolvimento Social (IDS) um instrumento apropriado à caracterização e à análise dos bairros presentes em nosso estudo. A metodologia utilizada na obtenção deste índice foi construída a partir dos novos referenciais teórico-metodológicos fornecidos pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁵⁰.

O Índice de Desenvolvimento Social (IDS) utiliza-se de menores unidades geográficas e dispõe de dados estatísticos sistemáticos oficiais que possibilitam a identificação e a comparação de diferenças intraurbanas⁵¹. Trabalha com indicadores que

⁵⁰ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) tem como finalidade medir, de forma combinada, grande número de variáveis que correlacionam a síntese de quatro variáveis: o produto interno bruto (PIB), a taxa bruta de frequência escolar, a taxa de alfabetização e a expectativa de vida. Criado pela Organização das Nações Unidas (ONU) para análise e comparação entre países, o IDH tem como ponto basilar a ampliação da compreensão do desenvolvimento humano, anteriormente restrita a indicadores meramente econômicos, e incorpora a seus cálculos indicadores relativos à educação e à saúde.

⁵¹ Para maiores informações a respeito do Índice de Desenvolvimento Social (IDS) ver: RIO DE JANEIRO. *Desenvolvimento humano e condições de vida na cidade do Rio de Janeiro*. 2004. Convênio Instituto Pereira Passos/Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro/ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Índice das Regiões Administrativas Rio de Janeiro - Secretaria Municipal de Urbanismo/Coordenação de

abrangem quatro grandes dimensões de análise (acesso a saneamento básico, qualidade habitacional, grau de escolaridade e disponibilidade de renda), e as variáveis utilizadas cobrem amplo espectro sócio-urbanístico. Nesta linha de investigação, interessam ao nosso estudo os resultados apresentados por Cavallieri e Peres Lopes (2008)⁵², que apresentaremos em um recorte na Tabela 3:

**Tabela 3 – Índice de Desenvolvimento Social por bairros (parcial)
Município do Rio de Janeiro – 2000**

Bairro	Posição IDS 2000	Índice Geral
Lagoa	1	0,854
Leblon	2	0,809
Ipanema	3	0,801
Humaitá	4	0,798
Urca	5	0,795
Barra da Tijuca	6	0,795
Jardim Botânico	7	0,787
São Conrado	8	0,787
Gávea	9	0,787
Laranjeiras	10	0,779
Flamengo	11	0,775
Leme	12	0,761
Maracanã	13	0,758
Copacabana	14	0,753
Jardim Guanabara	15	0,745
Botafogo	16	0,743
Campo dos Afonsos	17	0,730
Tijuca	18	0,729
Grajaú	19	0,725
Meier	20	0,719
...	...	...

Fonte: Cavallieri e Peres Lopes (2008)

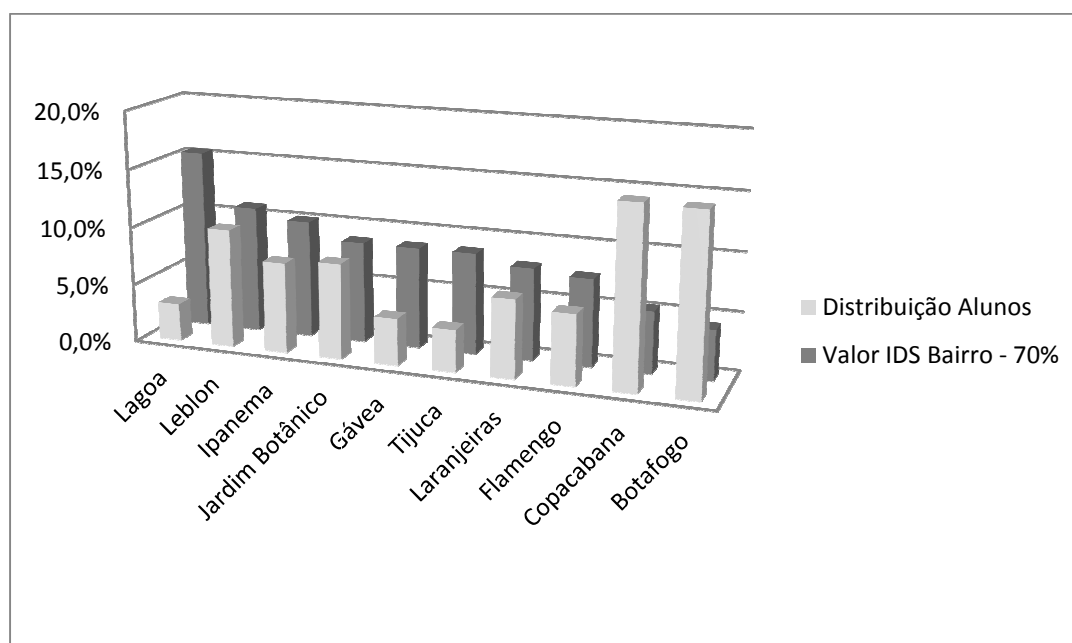
Informação da Cidade (1995). Disponível em: www.armazemdedados.rio.rj.gov.br. Favelas Cariocas: Índice de Qualidade Urbana. (1997) Rio de Janeiro, IPLANRIO.

⁵² Trata-se de estudo comparativo de realidades microurbanas na cidade do Rio de Janeiro, que utiliza os resultados do Censo Demográfico do IBGE do ano de 2000. Compara todos os 158 bairros, todas as favelas e as 32 Regiões Administrativas recenseadas. Embora posterior ao período focado em nosso estudo, aproxima-se das questões que queremos iluminar, situando de forma exemplar os bairros que figuram em nosso levantamento.

A primeira observação a ser realizada, a partir da Tabela 3, é que entre os 20 bairros que apresentam maior Índice de Desenvolvimento Social (IDS) se encontram bairros da zona norte da cidade que são: Maracanã, Jardim Guanabara, Campo dos Afonsos, Tijuca, Grajaú e Méier, situados nesta ordem de classificação. Mesmo que estes bairros tenham IDS abaixo dos dez bairros de índices mais elevados, a diferença entre o IDS desses bairros da zona norte e de bairros da zona sul, como Botafogo e Copacabana, é bem pequena, sendo inclusive o IDS do bairro do Maracanã maior do que o IDS dos dois referidos bairros da zona sul que apresentam maior incidência de residência de alunos ao longo dos anos do estudo.

Construímos um gráfico comparativo entre os índices totais da distribuição de alunos de nossa amostra pelos dez bairros de maior concentração de residência ao longo das cinco décadas em estudo e o IDS desses dez bairros no ano de 2000.

Gráfico 5 – Distribuição de alunos nos dez bairros de maior concentração de moradias x (IDS-70%)



Fonte: Cavallieri e Peres Lopes, (2008) e dados das fichas de matrícula dos alunos.

Por este gráfico podemos visualizar os contrastes fixados em seus extremos. Os dois bairros que apresentam maior percentual de residência dos estudantes (Copacabana e Botafogo) têm os IDS mais baixos entre os bairros da zona sul. Já o bairro que apresenta maior IDS (Lagoa) é o que tem menor percentual de residência de estudantes do Colégio de Aplicação ao longo dos anos, embora este se situe no bairro.

Leblon, Jardim Botânico e Ipanema, comparativamente, apresentam, juntos, quase o mesmo percentual de residência de alunos dos bairros de Copacabana e Botafogo, e esses três bairros (Leblon, Jardim Botânico e Ipanema) apresentam os mais altos IDS da cidade.

Poderíamos estender muito mais este exame comparativo, mas o que sobressai de nossa análise é que os alunos residiam, primordialmente, na área mais valorizada da cidade, ocupada pelos grupos socioeconomicamente mais bem situados. Entretanto, é significativa a residência em bairros mais característicos de grupos médios, não necessariamente identificados com segmentos de maior poder econômico.

Nossa análise dos dados sobre as áreas de moradia dos estudantes não nega a prevalência de grupos pertencentes às elites cariocas. Entretanto, aqui nos referimos às elites como grupos que sabem distinguir e posicionar-se em relação à distribuição assimétrica dos bens simbólicos em questão – regiões de moradia favorecidas por infraestrutura urbana promotora de bem-estar social, bem como de ambiente e espaços de socialização privilegiada em recursos culturais. Não podemos deixar de ressaltar, dentre o capital acumulado pelos alunos que frequentavam o Colégio de Aplicação, as informações práticas e o cabedal de conhecimentos necessários para serem selecionados, sob os critérios de excelência acadêmica exigidos na instituição, que ajudava a estabelecer e firmar esses parâmetros, em razão do modelo de ensino que legitimava.

3 De onde vêm os alunos: as escolas frequentadas

Entre os dados disponíveis na ficha de matrícula, consta a escola que os alunos frequentavam antes do ingresso no colégio, e o levantamento dos dados da amostra referente às escolas de origem encontra-se no **Apêndice 4**.

Fazendo parte da infraestrutura de bens urbanos da zona sul da cidade do Rio de Janeiro, a oferta de recursos escolares na região era, sem dúvida, distinta. O levantamento das escolas de origem dos alunos ingressantes gerou uma série de reflexões, no sentido de buscar uma linha de análise coerente com nosso objetivo de identificar propriedades relacionais e recursos compartilhados pelos agentes envolvidos, de forma a favorecer a reconstrução dos grupos, das redes de circulação de informações, de estratégias e de interesses que fazem parte da conformação do colégio.

Primeiramente, enfrentamos o desafio de situar o colégio em um universo tão amplo de escolas que se descortinou em nossa pesquisa. A busca por dados censitários que pudessem nos ajudar a perceber, de forma mais objetiva, a oferta de unidades de ensino, embora tivesse demandado bastante tempo e esforço, mostrou-se pouco produtiva, na medida em que os dados censitários, ao longo das décadas enfocadas, sofrem alterações significativas em sua coleta e apresentação, ao mesmo tempo em que não obedecem a uma regularidade temporal. A não uniformidade na divulgação dos dados censitários sobre as redes de ensino e as transformações vividas pela cidade do Rio de Janeiro dificultaram o estabelecimento de uma unidade de referência para a observação de dados que, para o interesse de nosso estudo, dizem respeito a uma região bem específica da cidade: a zona sul.

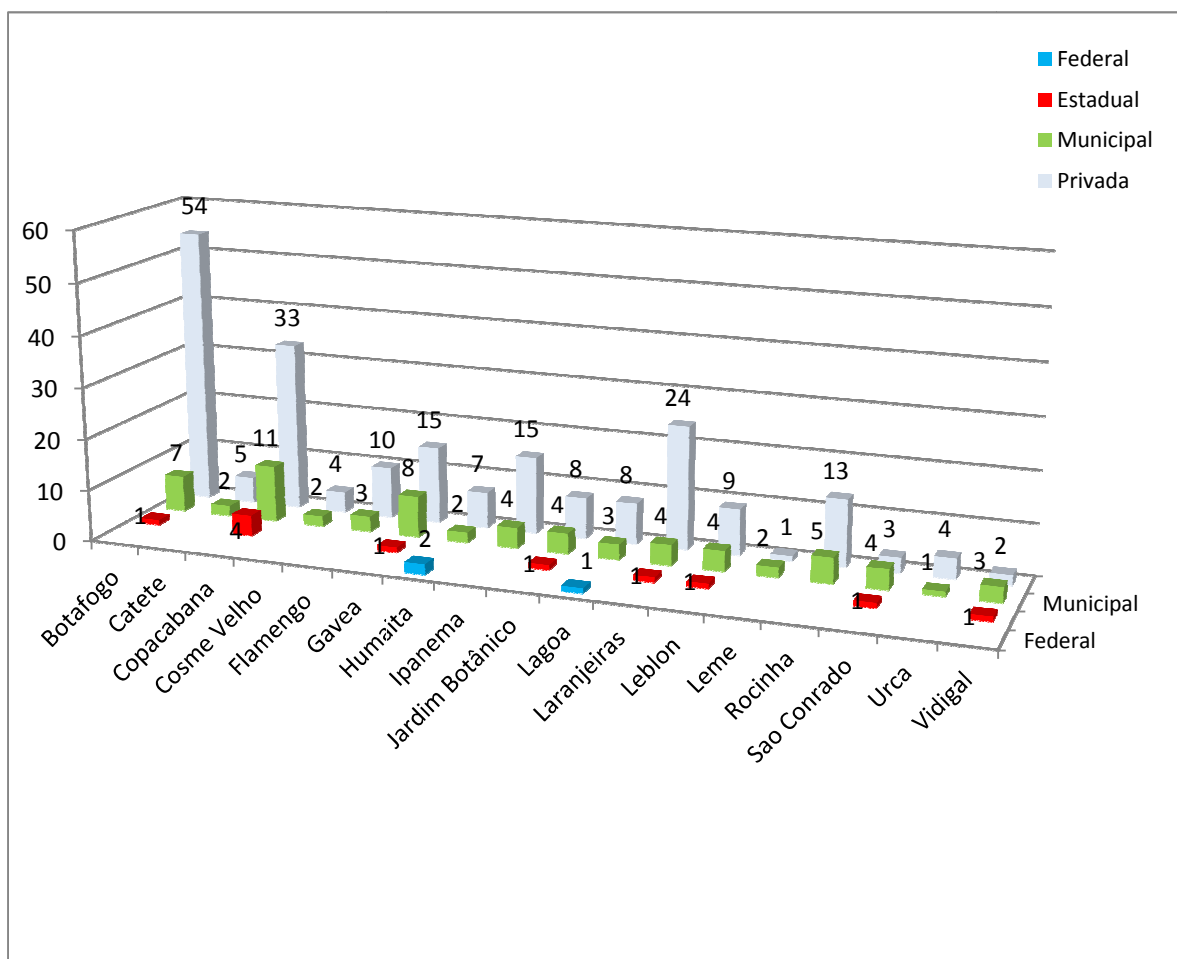
A cidade do Rio de Janeiro apresentou-se como centro político do País por longo período de sua existência (capital da Colônia, do Império e da República) e, no período compreendido por nosso estudo, sofreu importantes mudanças. Em 1960, com a transferência da capital do País para Brasília, a cidade se transformou de Distrito Federal em Estado da Guanabara e, em 1975, com a fusão do Estado da Guanabara com o Estado do Rio de Janeiro, a cidade se converteu em município, passando a ser a capital deste

Estado. Tudo isso implicou em diversas alterações na abrangência das regiões referidas nos levantamentos censitários.

Também as alterações no sistema educacional se refletiram nos Anuários Estatísticos, de forma a dificultar o simples acompanhamento do número de unidades escolares de ensino secundário, que ora se apresenta como “ensino médio (comum)/secundário”, “ensino médio/secundário” subdividido em “1º e 2º ciclo”, ora como “2º grau”, ao longo das cinco décadas pesquisadas.

Enfim, todos os empreendimentos realizados para situar a oferta de escolas na cidade do Rio de Janeiro resultaram na observância de duas “explosões” na oferta de escolas. A primeira, nos anos de 1960, durante o governo de Carlos Lacerda, e a segunda nos anos de 1980, durante o governo de Leonel Brizola. Outra afirmação que podemos fazer diz respeito à predominância de instituições de ensino particular durante todo o período. Essa prevalência persiste até os dias atuais, como podemos observar no Gráfico, que construímos, com a distribuição das escolas das redes públicas e privada nos bairros da zona sul da cidade, usando os dados do Censo Escolar de 2013 do INEP.

Gráfico 6 – Escolas da Zona Sul por Bairro - Rio de Janeiro



Fonte: Dados do Censo Escolar 2013/INEP
<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>

Mesmo que apresente a oferta de escolas na atualidade, o Gráfico 6 reflete o que observamos no levantamento da data de fundação de escolas da rede pública localizadas na zona sul da cidade. Até a década de 1940, a zona sul concentrava cerca de 20 escolas públicas e, na década de 1950, cerca de 25. Na década de 1960, o número de escolas da rede pública nesta região saltou para cerca de 50 escolas e, durante a década de 1970, esse total foi pouco alterado. Na década de 1980, apesar da expansão das unidades escolares da rede pública pela implantação do projeto dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), empreendido durante o governo Brizola (1983/1987), esta se concentrou em bairros do subúrbio e no interior do estado e, na zona sul da cidade, identificamos apenas

cerca de 60 escolas das redes públicas municipal, estadual e federal. “Em março de 1987, ao fim da administração estadual iniciada em 1983, ao invés dos 500 CIEPs prometidos, estavam em funcionamento apenas 117 (66 na rede estadual e 51 na rede do Município do Rio de Janeiro)” (CUNHA, 1991, p. 155).

No Rio de Janeiro, a maior parte das escolas públicas mais reputadas pertence à rede federal de ensino. O Colégio Pedro II, criado em 1837, no centro da cidade, vem ampliando suas unidades desde 1888, quando fundou uma unidade no bairro de São Cristóvão e, na década de 1950, criou mais três unidades, sendo duas localizadas na zona norte – Engenho novo (1952) e Tijuca (1957) – e uma na zona sul da cidade, no bairro do Humaitá (1952).

Ainda na rede federal de ensino, constam entre as escolas públicas mais disputadas na cidade o Colégio Militar (fundado em 1889) e as Escolas Técnicas Celso Suckow e a Federal de Química, cujas fundações remontam à década de 1930⁵³. As três escolas situam-se nos bairros da Tijuca e no Maracanã, na zona norte da cidade. Nesta mesma região estão localizadas outras duas escolas reputadas: o Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, fundado em 1957, e o Instituto de Educação, criado em 1932 por expoentes do movimento pela Escola Nova, como escola modelo na formação de professores primários. São escolas com perfis e finalidades diferenciadas, mas que se tornaram alvo preferencial dos grupos sociais bem informados sobre os processos e as vias educacionais promotoras de acesso à profissionalização em nível superior. Eram, e ainda são, escolas da rede pública que oferecem ensino propedêutico, importante na preparação para os vestibulares mais concorridos.

As escolas da rede federal, na zona sul, continuam até hoje as mesmas existentes até a década de 1980: o Colégio de Aplicação da UFRJ e as duas Unidades do Colégio Pedro II (Unidade I, que atende ao 1º segmento do ensino fundamental, e a Unidade II, que atende ao 2º segmento do ensino fundamental e ao ensino médio). Já a rede municipal foi a mais

⁵³ A partir da década de 1950, com as “leis de equivalência”, seguidas pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e de 1971, gradativamente, os diplomas dos cursos médios técnicos e profissionalizantes foram equiparados aos do ensino secundário, tornando as escolas técnicas atraentes para grupos interessados em ensino gratuito que preparasse para os vestibulares para o ensino superior. Análise sobre as funções assumidas pelo ensino médio profissional na política educacional dos anos de 1960 e 1970 e sobre as transformações da educação de nível superior, como instrumento de confirmação de posições sociais e como requisito de ascensão social em período de oportunidades escassas é apresentada por Cunha (1977).

expandida, não só pela criação de novas unidades escolares, mas também pela incorporação de escolas estaduais à rede municipal⁵⁴.

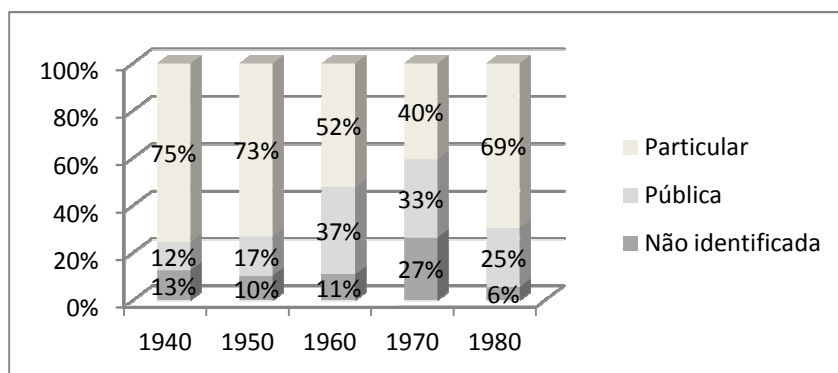
Como buscamos demonstrar, os colégios mais reputados da rede pública de ensino básico no Rio de Janeiro compreendem dois Colégios de Aplicação, o Colégio Pedro II, Escolas Técnicas e Escolas Militares. Destacamos como diferenciais dessas escolas, no período em estudo, o sistema seletivo aplicado no ingresso de alunos e professores e a consequente conformação de grupos homogêneos, detentores de conhecimentos sobre os mecanismos e as estruturas de funcionamento do mercado de bens simbólicos em questão. Entre os bens, porém não tão simbólico, se encontra o plano de carreira e salários dos professores da rede federal de ensino, tema que abordaremos em outro capítulo.

Apenas duas dessas escolas mais reputadas na rede pública situam-se na zona sul da cidade do Rio de Janeiro: o Colégio de Aplicação da UFRJ e o Colégio Pedro II. Outras escolas da rede estadual e municipal da zona sul da cidade também gozam de bom conceito entre a população, embora não tenham o mesmo prestígio das duas escolas ora citadas. Ou seja, a oferta de escolas públicas reputadas na preparação propedêutica, localizadas na zona sul da cidade no período que nosso estudo compreende, tem suas limitações.

A partir do levantamento das escolas de origem dos alunos ingressantes no Colégio de Aplicação, procuramos identificar a rede de ensino prevalente entre as escolas, e a preponderância da rede particular de ensino carioca se vê refletida na incidência de escolas dessa rede, frequentadas pelos alunos de nossa amostra, como deixa ver o Gráfico 7:

⁵⁴ A ampliação da rede municipal de ensino no Rio de Janeiro corresponde aos impactos advindos do processo de municipalização deflagrado em todo o País, a partir das indicações postas pela Constituição de 1988, que estabeleceu maior autonomia aos municípios, mas também deslocou responsabilidades e encargos na área educacional. A respeito, ver Bomeny e Feital (1998) e Azevedo (2002), entre outros autores.

Gráfico 7 – Percentual de alunos por rede de ensino e por década



Obs: As escolas classificadas como não identificadas correspondem, basicamente, a ausência de informação nas fichas de matrícula.

Atribuímos o aumento percentual de escolas “não informadas” nas fichas de matrícula, na década de 1970, ao fato de o Colégio de Aplicação ter passado a oferecer o ensino de 1º grau, pois os alunos que ingressavam na 1ª série desse segmento de ensino costumavam ser preparados por professores particulares para as provas de admissão, já descritas anteriormente.

É interessante observar que, na década de 1980, quando foi estabelecida a reserva de 30 vagas para alunos oriundos do município, a alteração no percentual de alunos procedentes da rede pública se apresentava decrescente, ao passo que, nas décadas de 1960 e 1970, tinha havido um sensível aumento de alunos originários de escolas da rede pública. Consideramos esse aumento captado em nossa amostra como decorrente da ampliação do número de escolas da rede pública de ensino, ocorrida na zona sul da cidade no período, fruto das pressões exercidas por grupos sociais nelas interessados.

O uso do curso superior como instrumento de manutenção e ascensão social é apontado por Ana Maria Almeida e Luiz Antonio Cunha como prática comum das camadas médias e superiores no Brasil (ALMEIDA, 2009; CUNHA, 1980).

A partir de 1964 intensificou-se o processo econômico de concentração de propriedade, capital, renda e mercado, devido à política econômica, adotada a partir daí. Houve, então, grande quantidade de falências de pequenas empresas durante a recessão a partir do primeiro semestre desse ano. Com isso, ficavam mais dificultadas as possibilidades de ascensão da classe média via poupança, investimento e reprodução de capital, através

da instalação de pequenas empresas, artesãos e de exercícios de profissão liberal. Em consequência, a demanda do ensino superior aumentou de modo que o crescimento das matrículas resultou insuficiente diante de uma procura cada vez maior (CUNHA, 1980, p. 238).

Todos esses fatores nos levam a considerar que o ensino público havia se tornado uma estratégia necessária e conveniente para maiores parcelas dos grupos sociais retratados em nosso estudo, como demonstra o aumento percentual de alunos ingressantes no colégio, vindos de escolas da rede pública, nos anos de 1960 e 1970.

Uma das primeiras observações sobre as escolas anteriormente frequentadas pelos alunos diz respeito à amplitude do seu número: eram mais de 200 escolas, o que não significa que não existisse certa concentração em alguns colégios que mais forneciam alunos para o Colégio de Aplicação.

Das 220 escolas presentes em nossa amostra, 122 tiveram apenas um ex-aluno no Colégio de Aplicação. Boa parte das escolas é conhecida, bem conceituada e ainda se mantém em funcionamento, o que as torna escolas “tradicionais na cidade”, sejam elas da rede pública ou privada⁵⁵. São 190 as que “aprovaram” até cinco alunos para o Colégio de Aplicação ao longo das cinco décadas em estudo, e não nos deteremos na descrição e na análise desses casos, por se tratar de números muito dispersos, que nos permitem apenas afirmar que 86% dos alunos vinham de uma gama enorme de estabelecimentos de ensino. Entretanto, pela observação da incidência de alunos oriundos dessas escolas que “aprovaram” poucos alunos, ao longo das cinco décadas, começamos a observar um fato relevante para a compreensão de mecanismos de formação dos grupos que se candidatavam ao Colégio de Aplicação: a maior parte dessas escolas, sejam elas públicas ou particulares, parece concentrar o ingresso de alunos em determinados anos ou décadas específicas.

Este fato nos remete às redes de relações entre os grupos familiares que, no interior das escolas, fazendo uso de seu capital cultural e social, se articulam, muitas vezes em conjunto, no “preparo” de seus filhos para concursos realizados por colégios públicos bem conceituados, que “preparam” e “aprovam” seus alunos nos exames vestibulares. As

⁵⁵ Ver **Apêndice 4**.

famílias buscam e trocam informações sobre concursos para as escolas que gozam de melhor conceito e se organizam, formando grupos de estudantes de uma mesma escola em cursos preparatórios ou com professores particulares por elas contratados. Como resultado de redes de relações e de “empreendimentos coletivos”, vemos, em determinados períodos, a concentração de alunos de determinada escola ingressando no Colégio de Aplicação.

O mesmo ocorre com algumas das escolas que mais enviaram alunos para o Colégio de Aplicação. Entre elas é também observada certa regularidade, ao longo das décadas, como demonstrado na Tabela 4, a seguir, em que apresentamos um recorte de nossa amostra, focado nas escolas frequentadas por maior número de alunos ingressantes no Colégio de Aplicação:

Tabela 4 – Distribuição dos alunos da amostra nos colégios mais frequentados antes do ingresso no CAP e outros

Colégios	Ano de Fundação	Bairro de Localização	Décadas					Total	%
			1940	1950	1960	1970	1980		
Rio de Janeiro	1934	Gávea	2	3	29	1	4	39	5,2%
Andrews	1918	Botafofo	5	9	2	5	6	27	3,6%
E.M.C. Castelo Branco	1965	J. Botânico			13	7	2	22	2,9%
E.E.Pedro A. Cabral	1962	Copacabana			18	2		20	2,7%
José Bonifácio	1950	Botafofo		15	3			18	2,4%
E.M.George Pfisterer	1968	Gávea				2	12	14	1,9%
Mallet Soares	1925	Copacabana	9	5				14	1,9%
Guanabara	1937	Tijuca	6	3	2		1	12	1,6%
Anglo Americano	1919	Botafofo	1	4		3	2	10	1,3%
E.M.Estácio de Sá	1905	Urca				9	1	10	1,3%
Patronato Op. Gávea	1929	Lagoa				8	2	10	1,3%
Pedro II	1837	Vários	3	1	2	4		10	1,3%
OUTROS	-	-	85	64	55	123	118	445	59,4%
Não informado	-	-	15	11	12	51	9	98	13,1%
Total:			126	115	136	215	157	749	100,0%

Cientes do interesse desses grupos familiares nas instituições públicas de ensino mais reputadas, muitas escolas têm como estratégia de atração de alunos a exibição pública da aprovação de seus alunos em concursos de ingresso nos colégios públicos mais reputados.

Entre as escolas representadas na Tabela 4, destacamos, em azul, as que pertencem à rede particular de ensino, e é importante destacar que o Patronato Operário da Gávea – vizinho do Colégio de Aplicação –, embora se constitua em escola da iniciativa privada, tem fins filantrópicos e se caracteriza pelo atendimento às famílias que comprovem impossibilidade de renda para arcar com os custos escolares de seus filhos.

Do total de nossa amostra, 26% vêm de escolas públicas, e buscamos identificar os bairros de moradia desses estudantes: a maior parte deles residia na zona sul da cidade, que, como já sinalizamos aqui, sempre apresentou boa oferta de escolas públicas.

Tabela 5 – Distribuição dos alunos da amostra por fonte de recursos dos colégios de origem

Fonte de Recursos:	Décadas					TOT	%
	1940	1950	1960	1970	1980		
Pública	15	19	50	71	39	194	26%
Particular	95	84	71	87	109	446	60%
Não identificada	16	12	15	57	9	109	15%
Total:	126	115	136	215	157	749	100%

A análise das exceções – alunos oriundos da rede pública que não residiam na zona sul (29 alunos ao longo das cinco décadas) – demonstra haver uma grande dispersão na distribuição das moradias, com exceção da Tijuca, por bairros que, mesmo não localizados na zona sul, são, em sua maioria, bairros tradicionais da cidade. A Tabela 6 expõe esses dados.

Tabela 6 – **Alunos oriundos da rede pública não residentes na zona sul, por bairro de moradia**

Zona	Bairro de Moradia	Décadas					Total	%
		1940	1950	1960	1970	1980		
Norte	Tijuca	3	1	1	5		10	34%
Oeste	Barra da Tijuca					3	3	10%
Centro	Centro	1			1		2	7%
Centro	Santa Teresa				2		2	7%
Norte	Andaraí		1				1	3%
Norte	Engenho Novo	1					1	3%
Norte	Engenho Velho		1				1	3%
Norte	Ilha do Governador				1		1	3%
Oeste	Itanhangá				1		1	3%
Oeste	Jacarepaguá				1		1	3%
Norte	Meier					1	1	3%
Norte	Niterói	1					1	3%
Norte	Rocha	1					1	3%
Norte	São Cristovão				1		1	3%
Norte	Valparaíso			1			1	3%
Norte	Vila Isabel				1		1	3%
TOTAL:		7	3	2	13	4	29	100%

Outro aspecto, digno de nota, observado na análise dos dados referentes às escolas diz respeito ao surgimento, em nossa amostra, a partir dos anos de 1970, de “escolas experimentais” frequentadas pelos estudantes antes do ingresso no Colégio de Aplicação. Constatamos cerca de 17 colégios anteriormente frequentados pelos alunos ingressantes no colégio, que tinham, ou têm, propostas pedagógicas “alternativas” ou “experimentais”, tais como escolas piagetianas, montessorianas e construtivistas.

Também procuramos identificar as escolas confessionais e pudemos constatar a prevalência de escolas laicas em nossa amostra de dados, como deixa ver a Tabela 7:

Tabela 7 – **Distribuição dos alunos da amostra por orientação religiosa dos colégios de origem**

	Décadas						
Religião:	1940	1950	1960	1970	1980	TOT	%
Laica	75	90	102	127	115	509	68%
Judaica	9	0	6	1	2	18	2%
Outras	24	11	11	27	27	100	13%
Não identificada	18	14	17	60	13	122	16%
Total:	126	115	136	215	157	749	100%

Temos clareza de que nossa amostra, apesar de extensa, não é capaz de captar grande parte dos elementos constitutivos dos grupos sociais presentes no Colégio de Aplicação, ao longo das cinco décadas enfocadas por nosso estudo. Um exemplo das limitações constatadas diz respeito à presença de grupos judaicos/israelitas na instituição. A mera análise das escolas anteriormente cursadas pelos estudantes não conseguiu captar a forte presença deste grupo no colégio, nos anos de 1960. Documento datado de 1964 informa o número de “Alunos Israelitas” em cada uma das turmas dos cursos Ginásial e Colegial⁵⁶. Eram 140 alunos “israelitas”, em universo de 501 alunos, o que representa cerca de 28% do alunado do colégio, caracterizando uma forte presença do referido grupo, não captada em nossa amostra de dados. Não foi possível acompanhar a participação de descendentes de judeus/israelitas entre os alunos do Colégio de Aplicação, documentada na década de 1960 e sem outros registros acessíveis a nossa pesquisa.

Esta seção do estudo demandou muito tempo e trabalho. Embora os resultados de nossa análise pareçam não trazer contribuições objetivas para a caracterização dos grupos familiares que ingressavam no colégio, a análise dos dados sobre as escolas frequentadas pelos alunos antes do ingresso no Colégio de Aplicação permitiu perceber afinidades e pontos comuns entre os grupos de alunos que evidenciam a predominância de escolas laicas e privadas, de escolas prestigiosas e tradicionais no cenário educacional da cidade, algumas delas pertencentes à rede pública. Essas informações reafirmam a detenção de considerável acervo de capital cultural, social e econômico por parte das famílias dos alunos do colégio e seu investimento na educação de seus filhos.

⁵⁶ Arquivo Colégio de Aplicação, Proedes – Série Discentes 14, p. 52.

4 A profissão dos pais

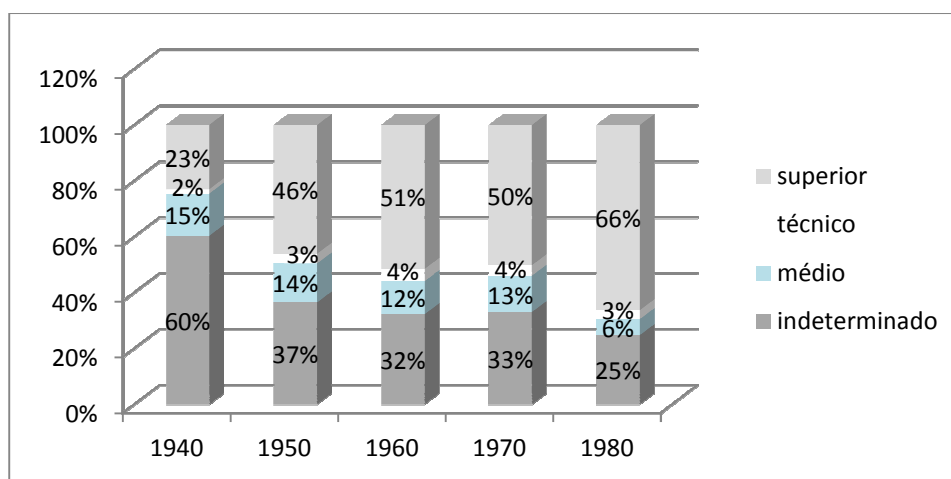
A distribuição das profissões dos pais e das mães dos estudantes, ano a ano, em nossa amostra, encontra-se no **Apêndice 5** (Distribuição dos alunos da amostra segundo a profissão paterna) e no **Apêndice 6** (Distribuição dos alunos da amostra segundo a profissão materna). Apresentaremos a análise dos dados colhidos, referindo-nos às décadas, que compreendem duas amostras de dados sobre alunos ingressantes no colégio.

Trabalhamos com as profissões declaradas pelos responsáveis pelos alunos nas fichas de matrícula, e a forma com que as profissões se apresentaram gerou alguns impasses na tomada de decisões para a sua categorização. Dentre os dados disponíveis, consideramos a categoria socioprofissional como um dos elementos mais importantes, no sentido de ajudar a definir as condições de existência dos grupos em estudo (BOURDIEU, 2011, p. 106). Inicialmente, trabalhamos na identificação do nível de instrução, ou nível de escolarização, seguido da definição do vínculo trabalhista (setor público ou privado) para, posteriormente, construir categorias para o agrupamento e a classificação das profissões.

4.1 Níveis de instrução/escolarização

Algumas profissões, tais como “securitário”, “militar reformado” e “gerente de compras”, no caso de pais, e a declaração profissional “do lar”, no caso das mães, são exemplos das dificuldades encontradas para fazer inferências quanto ao nível de escolarização a partir das profissões declaradas, e, dessa forma, incluímos a categoria “nível de escolarização/instrução - indeterminado”, onde se encontra um grande número de profissões, discriminadas nos **Apêndices 5 e 6**. Apresentamos a seguir o Gráfico 8, com a distribuição dos percentuais de alunos a partir da classificação do nível de instrução/escolarização paterna:

Gráfico 8 – Percentual de alunos por nível de instrução da profissão paterna e por década



A diminuição, ao longo dos anos, dos percentuais de profissões paternas com o nível de escolarização indeterminado é acompanhada do significativo aumento dos percentuais de escolarização no ensino superior. Entre as profissões classificadas com o nível de instrução indeterminado, os maiores índices se concentram nas seguintes profissões: comerciantes, militares (que não declararam sua patente) e profissões não informadas. Embora seja frequente, ao longo das cinco décadas, a presença de comerciantes entre os pais dos estudantes, há uma incidência maior desta profissão na década de 1940 – cerca de 35% do total de comerciantes ao longo de todo o período estudado.

Nessa década, nas fichas de matrícula constava a nacionalidade dos pais dos alunos, e pudemos observar considerável incidência de comerciantes estrangeiros, de diferentes nacionalidades europeias (alemã, italiana, polonesa, portuguesa, russa e romena). Dos pais dos estudantes ingressantes nos anos de 1940, 19% eram estrangeiros. Tratava-se do período pós-guerra, e o País recebeu nessa época grande número de estrangeiros. Temos como hipótese que, além da gratuidade do ensino, todo o referencial de “bom colégio”, que ministrava um “bom ensino”, que aprovava seus alunos nos vestibulares para os cursos superiores atraísse esses grupos de cultura já mais familiarizada com a valorização da educação como estratégia de manutenção e expansão de capital familiar. A partir da década

de 1950, as fichas de matrícula deixaram de informar a nacionalidade dos responsáveis, e não foi possível dar continuidade à observação da participação de grupos de outras nacionalidades na conformação do corpo discente.

Em relação à identificação de forte presença de militares entre os pais dos estudantes, lembramos a participação e o vínculo de Luiz Alves de Mattos com a Escola Superior de Guerra, onde coordenou e ministrou diversos cursos até o início dos anos de 1960. Deduzimos, desse vínculo, a divulgação do Colégio de Aplicação entre os militares. Entretanto, a maior incidência de pais militares se deu na década de 1970, durante o regime militar: 46% do total de pais militares, de todas as patentes e ao longo das cinco décadas analisadas. Este é um dado surpreendente, na medida em que, nos anos de 1960, quando se implantava a ditadura militar, o colégio se caracterizava pela participação política e pela contestação ao novo regime por parte de seus alunos. Por outro lado, quando analisamos a incidência do uso de instituto jurídico *ex officio*, por parte de pais militares para obtenção de vagas na escola sem a participação nos concursos, podemos inferir que, após a implantação do regime militar, esse grupo soube fazer uso das prerrogativas e dos privilégios que lhe eram concedidos.

Entre as profissões por nós classificadas no nível de instrução superior encontram-se, predominantemente, as profissões liberais, seguidas pelo magistério universitário, na proporção de 28% e de 11% do total, respectivamente.

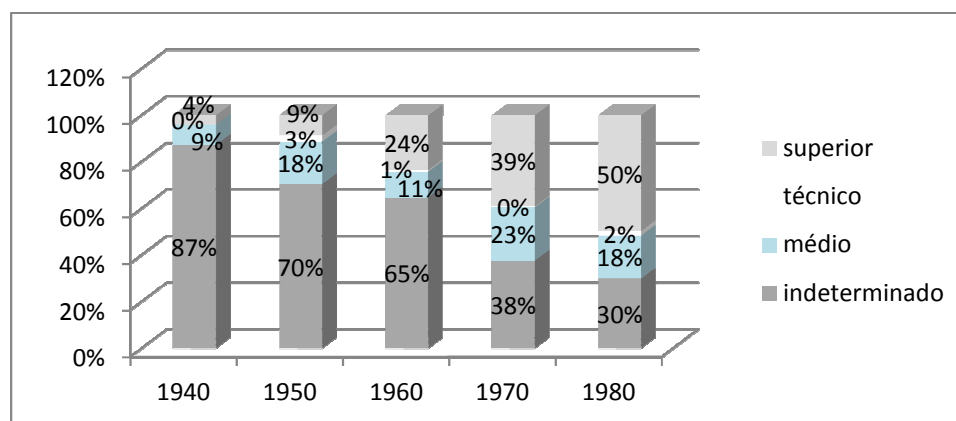
Em relação às profissões maternas, é observado o mesmo movimento ascendente, detectado nos índices de escolarização/instrução paterna. Entretanto, a profissionalização em nível superior, no caso das mães, se mostra de forma mais lenta, só apresentando na década de 1980 um salto significativo no percentual de profissionalização, em nível superior, entre as mães dos estudantes do colégio. Chamamos a atenção para o fato de que, nos percentuais correspondentes ao nível de instrução “indeterminado”, estão incluídas as ausências de informação nas fichas de matrícula, profissões que não favorecem a definição de escolarização exigida, bem como os casos de declaração profissional “do lar”, que não significam, necessariamente, ausência de escolarização. Compreendemos que, no caso materno, os altos índices de indeterminação quanto ao nível de escolarização estão, principalmente, associados ao afastamento do mercado de trabalho, caracterizando muito

mais, em nossa perspectiva, uma questão relacionada à condição socioeconômica desfrutada por grande parte das mães representadas em nosso estudo.

Nos casos em que não foi informada a profissão na ficha de matrícula, fazemos uma ressalva de que o fato se repetiu ao longo de todo o percurso escolar do estudante, pois tivemos acesso às fichas de matrícula ano a ano da vida escolar dos alunos. Em nossa experiência trabalhando em escola de educação básica, observamos que a ausência de informações sobre a profissão do pai costuma ocorrer em situações específicas, tais como pai falecido ou ausente da vida familiar do aluno. Porém a ausência de informação referente às mães costuma decorrer também do seu falecimento, mas predomina o afastamento do mercado de trabalho para o cuidado dos filhos e o atendimento a tarefas domésticas.

Considerados os aspectos sinalizados, apresentamos o Gráfico 9, com a distribuição dos alunos por nível de instrução/escolarização da profissão materna:

Gráfico 9 – Percentual de alunos por nível de instrução da profissão materna e por década



Só muito recentemente vêm sendo atendidas recomendações de desagregação de dados estatísticos educacionais por gênero, e, mesmo que de forma irregular, inúmeros estudos analisam a crescente expansão da educação formal e da profissionalização feminina

que vemos refletida em nosso estudo, a partir dos anos de 1960 (ROSEMBERG; PIZA; MONTENEGRO, 1990).

4.2 Vínculo trabalhista

A partir da identificação do vínculo trabalhista (setor público ou privado) das profissões exercidas pelos pais dos alunos, criamos uma subdivisão entre os profissionais com vínculo no setor público, para caracterizar aqueles que declararam vínculo com a URFJ, pois nos interessa saber a incidência de alunos cujos pais eram servidores da Universidade da qual o Colégio de Aplicação faz parte. Esclarecemos que a indeterminação do vínculo trabalhista se deu nos casos em que não foi informada a profissão dos pais, diferentemente dos casos que classificamos como vínculo trabalhista inexistente, quando não havia profissão – mães estudantes e as que declararam profissão “do lar”.

Apresentamos a seguir as tabelas com a classificação das profissões declaradas, segundo o vínculo trabalhista:

Tabela 8 – Distribuição dos alunos da amostra por vínculo trabalhista da profissão paterna

Vínculo Trabalhista:	Décadas					TOT	%
	1940	1950	1960	1970	1980		
iniciativa privada	81	76	82	104	98	441	59%
órgãos públicos	17	23	23	22	20	105	14%
UB, UFRJ, CAp UFRJ	4	2	5	46	27	84	11%
militares	10	8	17	35	6	76	10%
indeterminado	14	6	9	8	6	43	6%
Total:	126	115	136	215	157	749	100%

Tabela 9 – Distribuição dos alunos da amostra por vínculo trabalhista da profissão materna

Vínculo Trabalhista	Décadas					TOT	%
	1940	1950	1960	1970	1980		
Iniciativa privada	14	19	41	76	74	224	30%
Órgãos públicos	5	16	9	26	29	85	11%
UFRJ, Cap UFRJ	1	1	5	43	23	73	10%
Inexistente	28	38	12	67	25	170	23%
Indeterminado	78	41	69	3	6	197	26%
Total:	126	115	136	215	157	749	100%

As tabelas demonstram o forte predomínio do vínculo trabalhista com a iniciativa privada, por parte tanto dos pais quanto das mães. Mesmo que nas tabelas apresentemos de forma discriminada os militares e os funcionários da Universidade, que também são órgãos públicos, permanece a prevalência do vínculo trabalhista paterno e materno com a iniciativa privada.

Fica também evidenciado o impacto do percentual de estudantes filhos de profissionais ligados à Universidade a partir da década de 1970, quando foi instaurada a reserva de vagas para dependentes de servidores da UFRJ. Tínhamos expectativa de que o quantitativo de filhos de funcionários da Universidade fosse maior, mas nosso estudo apresenta apenas alunos ingressantes e, portanto, não incorpora o percentual acumulado em todo o colégio. “Resumo Histórico”, datado de 1979, aponta que o índice de alunos dependentes de funcionários da UFRJ corresponde a 35% do total de alunos naquele ano⁵⁷.

Em nossa amostra, o percentual de estudantes filhos de servidores da Universidade corresponde a 17% do total de alunos da amostra. A Tabela 11 revela esses dados:

⁵⁷ Arquivo Colégio de Aplicação - Proedes - Série Resumo Histórico 01, p. 03.

Tabela 10 – **Distribuição dos alunos da amostra filhos de pais com vínculo à UFRJ e outros**

	Décadas						
Vínculo:	1940	1950	1960	1970	1980	Total	%
UFRJ	5	1	8	75	41	130	17%
Outros	121	114	128	140	116	619	83%
Total:	126	115	136	215	157	749	100%

Abaixo, na Tabela 11, discriminamos de forma detalhada a distribuição da filiação dos estudantes filhos de pais vinculados à Universidade.

Tabela 11 – **Alunos filhos de pais com vínculo à UFRJ, por tipo de filiação**

	Décadas						
Filiação:	1940	1950	1960	1970	1980	Total	%
somente pai	4	0	3	32	19	58	45%
somente mãe	1	0	3	29	14	47	36%
pai E mãe	0	1	2	14	8	25	19%
Total:	5	1	8	75	41	130	100%

4.3 Categorização das profissões

O estabelecimento de categorias que nos permitissem o agrupamento das profissões gerou uma série de questões, em se tratando de considerar que:

Em suma, a propriedade evidenciada pelo nome utilizado para designar uma categoria – ou seja, na maior parte das vezes, a profissão – corre o risco de dissimular a eficácia de todas as propriedades secundárias que, apesar de serem realmente constitutivas da categoria dividida dessa forma, não são evocadas expressamente. (BOURDIEU, 2011, p. 98).

Nesse sentido, consultamos a Classificação Brasileira de Ocupações (BRASIL, CBO 2002)⁵⁸, bem como as classificações e as análises realizadas por Bourdieu (2011) sobre a “condição de classe e condicionamentos sociais”. Em ambos os casos, as análises e as classificações dispuseram de indicadores complementares, tais como renda, patrimônio, taxa de fecundidade e consumo, bem como evolução do capital escolar das famílias (BOURDIEU, 2011) ou níveis de escolaridade e de competência, assim como inventários detalhados das atividades profissionais em questão (Classificação Brasileira de Ocupações). Em nosso estudo, a indisponibilidade de maior número de indicadores nos levou ao estabelecimento de categorias construídas a partir do agrupamento das profissões, com base nas duas referências citadas, buscando conciliar a competência, a complexidade e a formação exigida pelas atividades profissionais, com o capital econômico necessário para empreendimento de determinadas atividades profissionais.

Dessa forma, categorizamos as profissões em três grupos. O Grupo 1 compreende comerciantes, industriais, fazendeiros e empresários, por desenvolverem atividades que, independentemente do nível de escolaridade, pressupõem a posse de capital econômico para seu exercício. As demais profissões alocadas neste grupo são profissões que apresentam nível de competência e complexidade compatíveis com a formação de nível universitário. O grupo 1 representa as profissões mais bem situadas no espaço socioprofissional, no sentido de que concentram maior volume de capital econômico e/ou cultural (BOURDIEU, 2011).

No Grupo 2, a distinção das profissões está estabelecida a partir do nível de escolaridade e de sua indefinição, pelo grau de complexidade e de exigências próprios da atividade profissional, de acordo com a Classificação Brasileira das Ocupações. São profissões hierarquicamente menos privilegiadas, seja em capital econômico e/ou cultural na estrutura social das profissões, em período de consolidação das “transformações estabelecidas entre diplomas e cargos”, ocorridas no período enfocado em nosso estudo (BOURDIEU, 2011, p. 123).

⁵⁸ Ministério do Trabalho e Emprego. *Classificação Brasileira de Ocupações*. Disponível em: <http://www.mteco.gov.br/cbosite/pages/informacoesGerais.jsf>

Já o Grupo 3, na classificação que realizamos sobre as profissões paternas, congrega apenas as ausências de informação sobre as profissões nas fichas de matrícula.

Interessa-nos observar, neste tópico, os grupos socioprofissionais que recorrem a uma escola com as características representadas e incorporadas pelo Colégio de Aplicação. São grupos que, dadas as exigências enfrentadas para a seleção e o ingresso na escola, demonstram investir e acreditar no poder que o diploma e a formação oferecida pelo colégio podem representar na manutenção e na ampliação do capital familiar.

A Tabela 12, com a classificação das profissões paternas, em ordem decrescente de incidência, apresenta esse levantamento.

Tabela 12 – Distribuição dos alunos da amostra por classificação da profissão paterna

Grupo	Classificação:	Décadas					TOT	%
		1940	1950	1960	1970	1980		
1	profissional liberal	18	30	46	49	56	199	26,6%
1	professor universitário	2	3	6	40	30	81	10,8%
1	comerciante	23	10	14	7	11	65	8,7%
1	func públ quadro superior	2	11	8	13	13	47	6,3%
1	quadro sup administrativo	4	7	2	5		18	2,4%
1	oficial militar	2	2	9		1	14	1,9%
1	industrial	3	2	2	2	1	10	1,3%
1	professor secundário	1	1		1	2	5	0,7%
1	fazendeiro	1		2			3	0,4%
1	empresário					2	2	0,3%
1	construtor				1		1	0,1%
1	pesquisador					1	1	0,1%
1	quadro sup					1	1	0,1%
2	militar	8	6	8	35	5	62	8,3%
2	func públ quadro médio	15	10	11	11	4	51	6,8%
2	bancário	7	7	6	14	3	37	4,9%
2	comerciário	5	6	5	6	6	28	3,7%
2	prestador serviços	10	3	1	6	4	24	3,2%
2	técnico	2	3	2	6	6	19	2,5%
2	industrial	1	3	1	4	1	10	1,3%
2	func públ quadro técnico		1	4	2		7	0,9%
2	produção artística	3	2		1	1	7	0,9%
2	quadro med administrativo	1	1		1	1	4	0,5%
2	professor primário	1			2		3	0,4%
2	trabalhador rural	2					2	0,3%
2	esportista	1					1	0,1%
2	marítimo					1	1	0,1%
2	operário		1				1	0,1%
2	quadro med				1		1	0,1%
2	serviços médicos sociais					1	1	0,1%
3	Indeterminada	14	6	9	8	6	43	5,7%
Total:		126	115	136	215	157	749	100,0%

Na Tabela 12, podemos observar a prevalência de profissionais liberais entre as profissões paternas de nossa amostra, seguida pela presença de professores universitários, em proporção bem inferior (cerca de 11% do total, ao longo das cinco décadas), com significativo peso deste grupo profissional a partir da reserva de vagas implantada no colégio na década de 1970.

As categorias socioprofissionais do Grupo 2, mais frequentes em nossa amostra, são militares (que não declararam sua patente), funcionários públicos do quadro médio, bancários e comerciários.

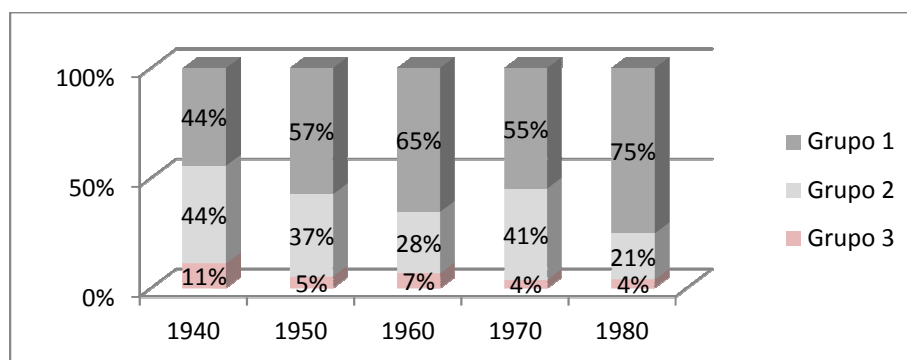
Tabela 13 – Distribuição dos alunos da amostra por grupo de classificação da profissão paterna

	Décadas						
Grupo:	1940	1950	1960	1970	1980	TOT	%
Grupo 1	56	66	89	118	118	447	60%
Grupo 2	56	43	38	89	33	259	35%
Grupo 3	14	6	9	8	6	43	6%
Total:	126	115	136	215	157	749	100%

Em termos percentuais, a prevalência do grupo profissional hierarquicamente mais bem situado, em termos de capital cultural e econômico (Grupo 1), só não é observada na década de 1940, quando o sistema nacional de educação começava a organizar-se e a estabelecer o projeto de estruturação e distribuição das posições sociais com referência aos níveis de escolarização. Contudo, a observação do percentual total de pais com profissões classificadas no Grupo 2 demonstra haver certa heterogeneidade nas condições de existência dos grupos sociais presentes na escola.

No Gráfico 10 fica mais evidente a “quebra” no movimento ascendente do Grupo 1 na década de 1970. Interpretamos este fato como resultado do expressivo aumento dos militares (sem declaração de patente) observado nesta década.

Gráfico 10 – Percentual de alunos por grupo de classificação da profissão paterna, por década



A observação das fichas de matrícula dos alunos filhos de militares demonstrou uma estratégia praticada com certa frequência, por esse grupo de pais, para a obtenção da matrícula de seus filhos sem a participação nos concursos realizados pelo Colégio de Aplicação: quando os militares chegavam à cidade do Rio de Janeiro, vindos de outros estados ou países em que haviam prestado serviço, matriculavam seus filhos por meio de transferência *ex officio*, que consiste em um instituto jurídico que garante vaga em instituições de ensino aos estudantes dependentes de servidores públicos federais removidos ou transferidos em razão comprovada de seu ofício.

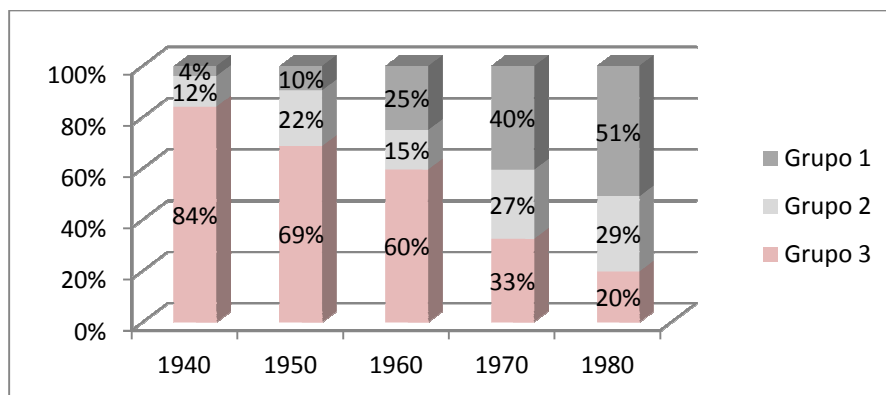
Relato do professor Moacyr Barreto, ex-diretor do colégio na década de 1990, informa que a escola já tinha um parecer “pré-impresso” pronto, “baseado na lei da física que afirma que dois corpos não podem ocupar o mesmo lugar no espaço”, para negar esses pedidos, que eram muitos: em um ano, a escola chegou a receber mais de 90 pedidos de *ex officio*. “A maioria aceitava meu pré-impresso, mas sempre tinham alguns que entravam com ‘ação’ e os alunos acabavam ficando pela demora da Universidade em recorrer da decisão na justiça”. Houve uma vez, em que o pai militar entrou com um mandato e, ao ver-se obrigado a matricular o aluno, o diretor percebeu que o pai estava se transferindo para o Rio de Janeiro, mas o filho vinha de uma escola particular localizada do outro lado da Lagoa Rodrigo de Freitas, no mesmo bairro do Colégio de Aplicação. Pediu a ajuda de um professor representante da Faculdade de Direito no Conselho de Ensino e Graduação (CEG); ele fez uma pesquisa e descobriu uma “brecha” legal que, desde então, passou a ser

utilizada até em outras instâncias da Universidade. O que está posto, nas transferências *ex officio*, é que estas devem se dar entre instituições congêneres, ou seja, “de escola particular para particular, de pública para pública e assim conseguimos estancar as transferências *ex officio*”.

Com relação às profissões maternas, em função do elevado número de mães que não declararam nenhuma profissão (“não informado”) nas fichas de matrícula, criamos um terceiro grupo classificatório, que também abarca as mães estudantes e “do lar”, ou seja, o Grupo 3 compreende as mães que se encontram fora do mercado de trabalho.

O gráfico 11 demonstra a crescente profissionalização materna, bem como o mesmo movimento ascendente do grupo profissional hierarquicamente mais bem situado, em termos de capital econômico e cultural – Grupo 1, embora em proporções muito inferiores ao apresentado em relação às profissões paternas.

Gráfico 11 – Percentual de alunos por grupo de classificação da profissão materna, por década



A Tabela 14 apresenta a classificação das profissões por grupos, em ordem decrescente de incidência:

Tabela 14 – **Distribuição dos alunos da amostra por classificação da profissão materna.**

Grupo	Classificação:	Décadas					TOT	%
		1940	1950	1960	1970	1980		
1	professora universitária		1	4	33	27	65	9%
1	profissional liberal	2	3	10	18	25	58	8%
1	professora secundária	3	3	13	20	11	50	7%
1	func públ quadro superior		2	4	12	14	32	4%
1	comerciante		1	1	3	1	6	1%
1	pesquisadora			1	1	1	3	0%
1	quadro sup administrativo		1	1			2	0%
1	industrial					1	1	0%
2	professora primária	5	8	9	23	15	60	8%
2	func públ quadro méd	6	12	1	17	10	46	6%
2	quadro med administrativo		2	5	8	3	18	2%
2	comerciária			4	5	6	15	2%
2	prestadora serviços				2	5	7	1%
2	técnica		2	1	1	3	7	1%
2	produção artística	2		1		2	5	1%
2	doméstica	1	1		1	1	4	1%
2	bancária				1	1	2	0%
2	serviços médicos sociais	1					1	0%
3	indeterminada	78	41	69	3	6	197	26%
3	sem profissão	28	38	12	67	25	170	23%
Total:		126	115	136	215	157	749	100%

Não podemos deixar de correlacionar os percentuais de mães professoras universitárias com a reserva de vagas para a comunidade da Universidade, e se, por um lado, observamos a maior incidência de professoras universitárias a partir da década de 1970, outra constatação importante diz respeito à incidência de profissionalização materna no magistério, em todos os seus níveis – primário, secundário e universitário. Do total das mães, 47% que declararam alguma profissão ao longo das cinco décadas do estudo, exerciam profissões relacionadas ao magistério. Em nossa percepção, esse fato reafirma a configuração de um grupo que não só valoriza e prioriza a educação escolar, como também domina os mecanismos, as estratégias e a cultura dominante nesse espaço, favorecendo o melhor desenvolvimento de seus filhos na escola, como analisaremos em seção sobre o

percurso escolar dos estudantes do Colégio de Aplicação que compõem nossa amostra de dados.

A análise das atividades socioprofissionais exercidas por pais e mães de nossa amostra, a despeito da baixa profissionalização das mães nas décadas iniciais do estudo, demonstra a prevalência de atividades socioprofissionais mais qualificadas, que pressupõem certo capital escolar. Mesmo os altos índices de mães fora do mercado de trabalho podem ser interpretados como uma condição de sua maior disponibilidade para dedicar-se à socialização dos filhos, bem como ao acompanhamento das exigências escolares e ao investimento em práticas escolarmente rentáveis.

Uma repercussão importante da reserva de vagas para dependentes de funcionários da Universidade é o movimento de organização dos pais que resultou na criação da Associação de Pais do Colégio de Aplicação (APACAp). Os pais dos alunos, já afirmamos aqui, desde a fundação do colégio sempre foram participantes, buscaram interceder, apoiar e protagonizar medidas e iniciativas que favorecessem a consolidação do colégio e a realização de melhorias, mesmo que para isso tivessem que contribuir financeiramente. Entretanto, foi no início dos anos de 1980 que identificamos documentos que registram um nível de organização e domínio do espaço universitário que não seria esperado de pais sem nenhum vínculo com a Universidade, como analisaremos no próximo capítulo.

5 Percurso escolar

Ao examinar a Série Avaliação do Arquivo do Colégio de Aplicação, constatamos haver todo um acompanhamento do aproveitamento dos alunos, com intensa produção de gráficos e estatísticas relacionadas à avaliação dos alunos. Lembramos que o colégio tinha um estatístico contratado para a realização desse trabalho. E esses estudos, também apresentados em forma de relatórios, concentram-se entre o final dos anos de 1950 e o

início dos anos de 1960. Todo esse material não é acompanhado de indicações de medidas ou encaminhamentos tomados a partir desses levantamentos. As únicas medidas concretas que conseguimos identificar, a partir da pesquisa nesta Série do Arquivo – Avaliação, dizem respeito ao preenchimento das vagas abertas em razão da evasão dos alunos, como observado no Ofício 226/60 – CAp/FNFi, datado de julho de 1960, que tem como assunto: “preenchimento de vagas existentes no CAp”.

Nesse Ofício dirigido ao Diretor da Faculdade Nacional de Filosofia/FNFi, o Diretor Mattos discorre sobre seu empenho em “aproveitar ao máximo” as vagas disponíveis, “respeitando o limite máximo fixado pela lei especial que rege os Colégios de Aplicação das Faculdades de Filosofia”. São citados “vários pedidos de transferência para Brasília e para escolas Normais dêste estado”, sendo apresentadas as vagas disponíveis por série e comunicada a abertura de concurso emergencial em agosto do mesmo ano.

Acreditamos que a ausência de documentação relativa a outros procedimentos pedagógicos concernentes diz respeito à organização das Séries Documentais do Arquivo do Colégio de Aplicação consultadas e não significa que outras medidas e reflexões não estivessem sendo processadas em decorrência dos altos índices de repetência e evasão de alunos. Foi nesse período que a escola empreendeu o projeto das Classes Experimentais, flexibilizando os currículos, desenvolvendo procedimentos metodológicos, didáticos e avaliativos inovadores para os padrões legalmente impostos na época.

A título de ilustração, transcrevemos um recorte dos percentuais de reprovações nas três disciplinas que apresentavam mais elevados índices, registrados em tabelas anuais⁵⁹, com o quantitativo de reprovações em todas as séries e disciplinas do curso secundário, nos respectivos anos:

⁵⁹ Arquivo Colégio de Aplicação, Proedes – Série Avaliação 40 e 41, p. 46.

“Relação das Reprovações por Matéria”

Disciplinas	1959	1960	1961
Matemática	19,3	13,5	8,9
Latim	17,8	7,5	0,4
Francês	18,5	6,8	2,0

A observação dos percentuais decrescentes das referidas tabelas, das quais fizemos o recorte apresentado acima, revela que foram tomadas medidas no sentido de reduzir os índices de reprovação dos alunos que, além de apresentar concentração nas disciplinas acima discriminadas, também incidiam com maior intensidade no 1º ano do curso Colegial. No ciclo Ginásial, as reprovações se apresentavam de forma mais diluída por suas quatro séries. Esses percentuais dizem respeito ao total de alunos matriculados nos respectivos anos enfocados. Em nossa amostra, a análise restringe-se aos alunos ingressantes no colégio, nos já referidos anos, ao longo das cinco décadas em estudo.

Nos dois anos de cada década em estudo, procuramos levantar o total de alunos que concluiu o ciclo de ensino em vigor (curso secundário até o final dos anos de 1960 e 2º grau a partir de 1972). Surpreenderam-nos os índices de evasão em todos os anos e procuramos investigar as formas como isso ocorreu. No Quadro 2, apresentamos a quantidade de alunos em cada caso, por década.

Quadro 2 – **Percurso escolar**

Situações de percurso	Década					TOTAL
	1940	1950	1960	1970	1980	
Alunos ingressantes	126	115	136	215	157	749
Alunos concluintes (Colegial/2º grau)	40 31,7%	44 38,3%	10 7,4%	85 39,5%	92 58,6%	273 36,4%
Cancelamentos de matrícula (sem cursar)	7 5,6%	1 0,9%	1 0,7%	4 1,9%	2 1,3%	13 1,7%
Transferências	79 62,7%	70 60,9%	125 91,9%	126 58,6%	63 40,1%	463 61,8%

O primeiro questionamento feito, em relação ao elevado número de transferências, recaiu sobre os índices de reprovação dos alunos. Ao investigarmos esta questão, observamos que esses só chegaram a 30% dos alunos participantes de nossa amostra em uma das décadas em estudo (1970). Embora as reprovações estejam imbricadas com a evasão, não parecem ser o fator determinante. O total de alunos transferidos é bem superior ao índice de reprovações, como verificado no Quadro 3:

Quadro 3 – **Incidência de reprovações**

Situações	Década					TOTAL
	1940	1950	1960	1970	1980	
Alunos ingressantes	126	115	136	215	157	749
Alunos com uma reprovação	30 23,8%	25 21,7%	18 13,2%	59 27,4%	23 14,6%	155 20,7%
Alunos com duas reprovações	3 2,4%	5 4,3%	1 0,7%	6 2,8%	1 0,6%	16 2,1%
Alunos com três reprovações	1 0,8%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 0,1%
Alunos com 1 ou mais reprovações	34 27,0%	30 26,1%	19 14,0%	65 30,2%	24 15,3%	172 23,0%

Nota: A observação dos casos de mais de uma reprovação levaram-nos a concluir que a norma estabelecida em 1963, que determinava o desligamento do aluno no caso de mais de uma

repetência, funcionava apenas quando as duas repetências se davam no mesmo ciclo de estudos, podendo haver uma repetência em cada segmento de ensino oferecido pela escola. O único caso de aluno com três repetências ocorreu na década de 1940; portanto, antes da referida norma de jubileamento.

Cerca de 70% dos alunos com reprovações (120 alunos) saíram da escola, e o cruzamento dos demais dados coletados sobre esses estudantes e suas famílias (profissão dos pais, zona de moradia e escola anteriormente frequentada) demonstra um alto grau de heterogeneidade e dispersão entre os dados sobre esses alunos que se transferiram após a reprovação. Entretanto, cerca de 30% do total de alunos com reprovações (52 alunos) continuou seus estudos no colégio, e há casos em que concluíram o ensino médio com até duas reprovações. A análise dos demais dados disponíveis sobre os alunos que permanecem na escola, apesar das reprovações, demonstra alguns aspectos comuns entre eles. As profissões dos pais desses alunos estão predominantemente classificadas no Grupo 2, ou seja, entre as profissões hierarquicamente menos privilegiadas na estrutura social das profissões, seja em capital econômico e/ou cultural. Outra afinidade detectada diz respeito às escolas anteriormente frequentadas por estes alunos: são predominantemente escolas públicas ou escolas particulares pouco conhecidas.

A observação desses dados nos faz perceber estratégias familiares diferenciadas perante o insucesso escolar dos estudantes. Parece que as famílias detentoras de maior capital econômico e cultural, diante das reprovações, lançam mão de seus recursos e transferem seus filhos para outras escolas, onde eles possam dar sequência aos estudos, sem os percalços enfrentados no Colégio de Aplicação. Consideramos que as transferências após apenas um ano de curso no colégio também se enquadrem nessa situação de alunos que não se adaptaram ao colégio, e suas famílias dispunham de recursos para providenciar outras escolas que melhor os atendessem.

Com pontuais exceções, todos os alunos de nossa amostra que se evadiram da escola o fizeram mediante solicitação formal. Esse fato indica que esses alunos saíram do colégio com uma “guia de transferência” para frequentar outro colégio e não abandonaram os estudos.

Mesmo que nem sempre tenham sido declarados os motivos das solicitações de transferência dos alunos, a análise da sua evasão nos levou a discriminar algumas situações peculiares em que ela ocorreu.

Consideramos “transferências justificadas” as que ocorreram: a) para colégios renomados e/ou com especificidade no ensino oferecido, como o Colégio Pedro II, os colégios militares ou as escolas Normais; b) por mudança familiar para outras cidades ou países; c) por questões de saúde do aluno; e d) em dois outros casos que incidem em décadas exclusivas: convocação militar (nos anos de 1940) e por medida legal da Universidade contra os casos de ingresso na escola através de “*ex-offício*” (casos observados somente na década de 1980). A incidência de transferências “justificadas” é bem pequena, como pode ser observado no Quadro 4.

Quadro 4 – Situações de transferência de alunos

Transferências	Década					TOTAL
	1940	1950	1960	1970	1980	
Todas	79	70	125	126	63	463
Justificadas(*)	7 8,9%	1 1,4%	2 1,6%	9 7,1%	7 11,1%	26 5,6%
No 2º/2º grau	9 11,4%	11 15,7%	88 70,4%	31 24,6%	17 27,0%	156 33,7%
Na conclusão do Ginasial/1ºgrau	5 6,3%	6 8,6%	7 5,6%	8 6,3%	3 4,8%	29 6,3%
Após reprovação ou "2a época"	27 34,2%	17 24,3%	13 10,4%	27 21,4%	14 22,2%	98 21,2%
Com apenas 1 ano cursado	24 30,4%	10 14,3%	5 4,0%	28 22,2%	9 14,3%	76 16,4%
Sem explicação	7 8,9%	25 35,7%	10 8,0%	23 18,3%	13 20,6%	78 16,8%

Uma ocorrência comum em todos os anos da amostra, embora não muito frequente, foi a transferência na conclusão do curso Ginásial ou do correspondente 1º grau, a partir da LDB de 1971. Ao observar esses casos, procuramos identificar se havia predominância de gênero feminino ou masculino nessas transferências e constatamos ser equilibrado o número de rapazes e moças que se transferiram do colégio na conclusão do 1º grau.

Já as transferências no 2º ano do curso Colegial – ou 2º grau, a partir da LDB de 1971 – despertaram nosso interesse, pelos índices apresentados ao longo das décadas em estudo: elas ocorreram entre 70% dos alunos ingressantes nos anos de 1960. Trata-se dos alunos que concluiriam os estudos no colégio no final dos anos de 1960 ou no início dos anos de 1970, período da reforma universitária de 1968, da explosão da demanda pelos cursos universitários e das restrições postas pelo limitado número de vagas no ensino superior nacional.

Os cursos pré-vestibulares surgiram, então, com força, como uma estratégia de grupos sociais que tinham os cursos superiores como expressão de ascensão e reconversão social, visando fazer frente ao atendimento das especificidades de exames vestibulares complexos e diversificados apresentados por cada curso ou instituição. Inicialmente, os alunos buscavam esses cursos ao final do curso secundário, mas eles acabaram por tornar-se uma via marginal ao sistema de ensino oficial, quando o MEC autorizou a realização de convênios que permitiam que os cursos pré-vestibulares oferecessem os certificados de conclusão do 2º grau. A partir dessa medida, tornou-se prática comum os alunos se transferirem de suas escolas, no 2º ano do 2º grau, para cursos pré-vestibulares, que garantiam, por controversos métodos, um preparo para o enfrentamento dos vestibulares. Whitaker (2010, p. 290), em breve histórico sobre os cursos pré-vestibulares, afirma que:

Por um lado, atesta o fracasso do sistema em preparar seus jovens para o vestibular - tanto para os que cursaram a escola pública quanto para aqueles que vieram da particular (Whitaker, 1989; Whitaker & Fiamengue, 1999, 2001) enquanto, por outro lado, usa e cria práticas e metodologias de ensino, as mais antipedagógicas possíveis, ligadas à memorização pura e simples, como a aula-show e a repetição de fórmulas químicas em ritmos populares, sem tempo para debates, reflexões, críticas e mobilização dos esquemas de assimilação (Piaget, 1966) construídos ao longo do desenvolvimento das estruturas de pensamento do aluno. Enfim, são ações pedagógicas dotadas apenas de “violência simbólica” (Bourdieu & Passeron, 1975) sem grandes preocupações com as descobertas no

campo da aprendizagem, ligadas aos estudos científicos sobre Educação e suas epistemologias.[...] Concluindo esta visão panorâmica, pode-se afirmar que os cursinhos pré-vestibulares se constituíram por um duplo movimento: por um lado, eram estratégias das elites para garantir a trajetória dos seus filhos em direção à universidade, enquanto, por outro lado, eram nichos atrativos para a efetivação de capitais em busca de expansão e lucros

O Colégio de Aplicação parece ter buscado adaptar-se às novas exigências e demandas postas pelos vestibulares e introduziu modificações importantes no currículo da 3ª série do curso Colegial. Resolução do “Corpo Docente no Conselho de Professores” respaldou a Portaria nº 6 de 1965 que resolveu, entre outras medidas:

1º - Estabelecer, para 1965, na 3ª série do curso colegial (clássico e científico) um currículo móvel constante de oito (8) disciplinas, sendo 5 obrigatórias (Português e mais quatro matérias à escolha do aluno) e 3 que serão ministradas como Práticas Educativas (Educação Física e 2 matérias à escolha do aluno) [...];

Os alunos, no ato da matrícula no 3º ano, definiam as disciplinas que cursariam, além das duas disciplinas obrigatórias (Português e Educação Física) e assinavam um documento que discriminava o currículo a ser cumprido ao longo do ano. Observando os índices de evasão no curso colegial, essa medida parece não ter tido o resultado esperado.

A implantação do vestibular unificado no início dos anos de 1970, através da Comissão Nacional de Vestibular Unificado, enfrentou várias críticas e resistências por parte das universidades públicas, que viam nessa medida uma ameaça à autonomia universitária, ao alterar e uniformizar regionalmente os programas e os procedimentos de avaliação. A adoção do Vestibular Unificado era percebida como uma interferência nos processos tradicionalmente adotados em cada universidade, de forma diferenciada e própria. O vestibular unificado se configurou como um novo protagonista no cenário educacional nacional.

Acreditamos que a resistência e o posicionamento contrário da UFRJ e, conseqüentemente, dos professores do Colégio de Aplicação, a essa nova forma de

vestibular gerou uma grande insegurança nos alunos do colégio e em suas famílias, quanto ao preparo que este deveria promover para os vestibulares, gerando os impressionantes índices de transferência dos alunos do colégio, no 2º ano do 2º grau, identificados em nossa análise do percurso dos alunos.

O afastamento dos alunos no final do 2º grau exerceu uma forte pressão sobre o colégio, no sentido de adequar-se aos novos moldes de ensino, cada vez mais sintonizados com os programas dos exames vestibulares unificados. As escolas médias tradicionalmente propedêuticas, que queriam manter seus alunos, tinham que garantir que estavam aptas a prepará-los para o vestibular, pois os “cursinhos” pré-vestibulares proliferavam e passaram a representar forte concorrência, mesmo com as mais reputadas escolas de 2º grau. Para atingir altos índices de aprovação no vestibular, os cursos utilizavam (e ainda utilizam) o recurso de oferta de bolsas de estudo para os alunos do Colégio de Aplicação e de outras escolas bem conceituadas, para que pudessem se apropriar de possível aprovação e das boas classificações desses alunos como propaganda. O vestibular unificado ganhou muito espaço na mídia, dando visibilidade aos colégios e aos cursinhos que tinham seus alunos aprovados e bem classificados⁶⁰.

A participação nos *rankings* de classificação nos exames vestibulares passa a ser um critério de aferição pública da “qualidade” do ensino e do prestígio das escolas de ensino de 2º grau, e o Colégio de Aplicação parece ter se organizado para manter-se nessa disputa. “Relatório de Atividades do Colégio de Aplicação da UFRJ” de 1975 informa que o colégio designou uma Comissão de Coordenação, constituída por três professores do colégio, para elaboração do currículo para a 3ª série do 2º grau; e a Direção, na figura do professor Albert Ebert, Vice-Diretor da Faculdade de Educação respondendo pela Direção do Colégio de Aplicação, encarregou-se do preparo das condições materiais para o retorno do funcionamento da referida série no ano de 1976.

⁶⁰ “Jovens mostram como vencer no Vestibular” (*Diário de Notícias*, 22/01/1972, p.6); “JB dá nome aos aprovados no Vestibular” (*Jornal do Brasil*, 16/01/1973, p.1); “Grandezas e misérias do estudante” (*Revista Veja*, 08/01/1975); “Colégios discutem a proibição dos convênios com os cursinhos” (*O Globo*, 01/09/1975, p. 10); “Liderança no vestibular foi dos Colégios de Aplicação - Formação global é o que importa, dizem educadores” (*O Globo*, 16/05/1977, p. 12).

Nas décadas de 1970 e de 1980, observamos, na análise do percurso dos alunos de nossa amostra, uma sensível queda nos índices de transferências na 2ª série do 2º grau.

A análise das características socioculturais passíveis de captação em nosso estudo aponta para a conformação de um grupo privilegiado, com certa heterogeneidade, que detinha capital suficiente, seja ele econômico, político, social ou cultural, para manter seus filhos em colégio com exigências acadêmicas tão grandes. Se, por um lado, todo o capital desses grupos favorecia a entrada e a permanência no colégio, por outro, facilitava seu abandono, quando as exigências se tornavam excessivas ou quando o colégio não atendia sua meta de ingresso aos cursos superiores.

A partir dos anos de 1970, o Colégio de Aplicação, até então referência no estabelecimento da renovação do ensino nacional e na formação de grupos intelectuais, percebeu a necessidade de adequar-se às novas “regras do jogo”, adaptando-se às demandas de seu público e do “mercado de bens simbólicos” do qual faz parte.

O jogo de forças, de interesses e de poderes, travado no interior do colégio, sofreu considerável abalo quando grupo interno à própria Universidade passou a participar e a interferir na gestão do colégio, e também quando transformações políticas e estruturais foram realizadas no sistema educacional nacional. Nos anos de 1970, nova rede de forças configurou-se no espaço institucional, e outros agentes passam a intervir e determinar novas configurações na estrutura e no funcionamento da escola.

CAPÍTULO III – SOBRE O TABULEIRO: a faculdade, os professores, os estudantes e as famílias

O campo de poder (que não deve ser confundido com campo político) não é um campo como os outros: ele é um espaço de relações de força entre os diferentes tipos de capital ou, mais precisamente, entre os agentes suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo correspondente e cujas lutas se intensificam sempre que o valor relativo dos diferentes tipos de capital é posto em questão [...] (BOURDIEU, 2010, p. 52).

Neste capítulo analisamos instâncias e grupos em interação no processo de conquista da autonomia do colégio, bem como na construção da carreira de ensino básico na Universidade.

1 A nova Faculdade de Educação

As principais medidas da reforma universitária realizada no final da década de 1960 visavam primordialmente atender a expansão das vagas no ensino superior com custo mínimo. Traduziram-se em ações concretas, como o fim das cátedras e a implantação da departamentalização, a adoção do regime de créditos, do ciclo básico por áreas de conhecimento, a fragmentação do grau acadêmico por meio da matrícula por disciplinas, a unificação do vestibular e a institucionalização da pós-graduação⁶¹. No Rio de Janeiro, a reforma universitária teve como marcos mais visíveis a mudança do nome da Universidade do Brasil para Universidade do Rio de Janeiro e o desmembramento da Faculdade Nacional de Filosofia/FNFi.

⁶¹ Para detalhamento da lógica das medidas e dos propósitos racionalizadores da administração federal que conformam a reforma universitária de 1968, consultar Cunha (1980) e Bomeny (1995).

A descentralização da Faculdade Nacional de Filosofia/FNFi foi alvo de intensos debates e discussões ao longo de toda a década de 1960. A grave crise vivida em seu interior entre 1964 e 1968 e o afastamento de grande número de professores, por questões políticas, foi determinante em seu desmembramento. Este só se efetivou a partir da reforma de 1968 e, mesmo assim, de forma gradativa, dada a miríade de cursos que compreendia. Oficialmente extinta em 1968, a faculdade deu origem a 12 unidades da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)⁶², entre elas a Faculdade de Educação (FE), integrada ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), à qual pertencia o Colégio de Aplicação. Sua nova estrutura e regimento só foram aprovados pelo Conselho Universitário em fins de 1972, para serem adotados a partir de 1973. A faculdade passou a ser dirigida por um Conselho Departamental, formado por sete Departamentos, pela Congregação e por uma diretoria composta de três diretores adjuntos: de graduação, de pós-graduação e administrativo.

O curso de graduação foi subdividido em Pedagogia e Complementação Pedagógica. A partir dessa reestruturação, foi consolidada a profissionalização docente para a educação básica no curso de Complementação Pedagógica. No de Pedagogia foram adotadas as especializações em Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Legislação Escolar e Magistério de 2º grau – que formava professores para lecionar nos Cursos Normais. Era a instauração do tecnicismo educacional - importado de um modelo americano baseado em princípios da Teoria Geral da Administração (Taylor e Fayol), que defendia que a divisão e a especialização do trabalho escolar e a adoção de tecnologia instrucional no ensino, propiciaria maior eficácia e produtividade, atendendo às maiores demandas educacionais do País.

Os cursos de Pedagogia e de Complementação Pedagógica apresentaram um crescimento, em suas matrículas, de cerca de 64% e 58%, respectivamente, entre 1969 e

⁶² Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, em março de 1967 (Cursos de Filosofia, História e Ciências Sociais); Instituto de Matemática, em março de 1967 (Curso de Matemática); Faculdade de Letras, em janeiro de 1968 (Cursos de Letras); Instituto de Psicologia, em fevereiro de 1968 (Curso de Psicologia); Instituto de Geociências, em março de 1968 (Curso de Geografia, Astronomia e Geologia); Escola de Comunicação, em março de 1968 (Curso de Jornalismo); Instituto de Física, em julho de 1968 (Curso de Física); Instituto de Biologia, em julho de 1968 (Curso de História Natural); Faculdade de Educação, em julho de 1968 (Cursos de Pedagogia e Formação Pedagógica) (FÁVERO, 1989c).

1973, atendendo às expectativas e às mobilizações do governo militar, para a expansão das vagas nos cursos superiores e para a cobertura da universalização do ensino de 1º grau.

Na mesma linha da profissionalização docente, em nível superior, foi criada a Pós-Graduação da Faculdade de Educação, que contava com 23 professores e 3 áreas de concentração: Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Os professores tinham isenção de 50% de sua carga de trabalho para realizar a formação em nível de pós-graduação, e, entre os 72 professores da graduação, apenas 7 já tinham o título de mestre e 9 estavam concluindo o mestrado. Vinte e dois professores haviam se matriculado no mestrado naquele ano – 17 na própria instituição e 5 fora dela: “alguns são do Curso de Graduação e outros do Colégio de Aplicação”⁶³.

Todo o empreendimento na qualificação docente, em nível de pós-graduação, parece estar também vinculado ao convênio estabelecido entre o MEC e a UFRJ⁶⁴ para suplementação salarial de professores, que estavam impossibilitados, pelas novas normas estabelecidas em 1970, de acumular cargos e funções no serviço público. A partir desse convênio com o MEC, foram criadas a Comissão Coordenadora do Regimento de Tempo Integral e Dedicação Exclusiva (CONCRETIDE) e a Comissão Permanente de Regimento de Tempo Integral e Dedicação Exclusiva (COPERTIDE). Foi por meio do regime gratificado de trabalho que se iniciou a pesquisa em educação, segundo a diretora da faculdade, professora Nair Fortes Abu-Nerhy, que, ao citar as pesquisas realizadas no período, se refere apenas àquelas desenvolvidas pelos professores em formação na pós-graduação, fazendo parecer que não eram desenvolvidas pesquisas fora desse âmbito.

Com relação ao investimento dos professores do Colégio de Aplicação na pós-graduação, encontramos, nos arquivos do setor de Orientação Educacional, um esboço de levantamento de “Teses de Mestrado de professores e ex-professores do Colégio de Aplicação”, realizado no início dos anos de 1980. De uma lista com o nome de 36 professores, 15 cursavam o mestrado na UFRJ, 6 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e 1 professor aparecia ligado à Universidade de São Paulo. Ou seja, também

⁶³ Relatório da Faculdade de Educação de 1973 – Arquivo da Faculdade de Educação.

⁶⁴ Processo nº 7.244/71

no colégio, já no início dos anos de 1980, os professores buscavam qualificar-se conforme os novos parâmetros estabelecidos pela Universidade.

Nessa nova estrutura da Faculdade de Educação, o colégio, nesse período chamado de Colégio de Aplicação Luiz Alves de Mattos, era apresentado como “laboratório de aplicação”, onde era realizada grande parte da Prática de Ensino. Outras escolas da comunidade eram também espaços de estágios. Os 840 alunos inscritos em 1973 nos cursos da Complementação Pedagógica, com certeza, não podiam realizar integralmente suas 90 horas de Prática de Ensino no Colégio de Aplicação. Nesse ano, já instalado com seus 538 alunos no atual prédio da Lagoa, concentrava suas atividades apenas no turno matutino, pois, à tarde e à noite, o prédio era ocupado por outras escolas.

Nessa importante reforma da Universidade, o Colégio de Aplicação não conquistou um lugar próprio. Ele aparece em documentação do período de forma desvinculada das demais atividades da Faculdade, em “Anexo”, com um estudo para a construção de um futuro prédio na Cidade Universitária, localizada na Ilha do Fundão. O estudo se refere a uma escola de funcionamento em horário integral, que ofereceria desde o ensino maternal até o ensino de 2º grau. Esse, como os demais projetos de sede, não se efetivou.

Em período de tantas mudanças, tanto na Faculdade de Educação como no Colégio de Aplicação, que tentava adequar-se às exigências postas pela nova legislação, surgiu uma nova demanda, apresentada pelo MEC⁶⁵: formação profissional no magistério, em nível de ensino médio, no Colégio de Aplicação. Entretanto, na Faculdade de Educação, consolidava-se o pensamento de que a formação de professores, mesmo para atuação nos anos iniciais da escolarização, deveria se dar em nível superior. Tanto é assim que, para implantação das quatro primeiras séries do 1º grau no Colégio de Aplicação, foram contratadas professoras com formação em magistério em Escolas Normais, mas que também tinham a graduação em Pedagogia. O aparente reconhecimento da especificidade e a exigência de formação em mais altos níveis para os profissionais da educação básica não se refletiam no reconhecimento desses profissionais pela Universidade, como veremos no desenvolvimento deste capítulo.

⁶⁵ Congregação da Faculdade de Educação, 17 de dezembro de 1972

Ao longo do processo de reestruturação da Universidade, o Colégio de Aplicação despertou para a conquista de um espaço próprio, que reafirmasse sua existência.

2 Nem tudo são flores

O afastamento de Luiz Alves de Mattos do Colégio de Aplicação se deu de forma gradativa, a partir de 1965. A primeira diretora após seu afastamento se apresentava como uma continuadora de sua gestão, tendo, inclusive, seu apoio e respaldo, principalmente nas primeiras e mais significativas medidas por ela tomadas: enérgica repressão às manifestações dos estudantes militantes, implantação do sorteio para a seleção dos candidatos ao colégio e implantação dos ensinos de 1º e 2º graus, determinados pela nova legislação.

A “Proposta de Reforma Curricular do CAp/UFRJ para atender à Lei 5692, de agosto de 1971”, assinada pela diretora Irene Estevão de Oliveira, compreendia a inclusão das quatro primeiras séries de 1º grau, com um currículo constituído por um “núcleo comum”, composto por três grandes áreas, de acordo com a determinação do Conselho Federal de Educação (CFE). Como atividades complementares, apresentava as disciplinas obrigatórias estabelecidas pela nova lei.

Para o segundo segmento do 1º grau, ou seja, as quatro séries correspondentes ao antigo Ginásio, era planejado que 20% do currículo se apresentasse de forma diversificada, voltada para a “sondagem de aptidões” e “iniciação para o trabalho”. No 2º grau era apresentada uma nova configuração, direcionada para o aprofundamento dos estudos em três áreas do conhecimento – tecnológica, biomédica e humanista. No tocante à determinação de profissionalização neste grau de ensino, o colégio adotou a mesma postura das escolas privadas interessadas em manter o ensino propedêutico de formação aos exames vestibulares. Era proposto que o colégio oferecesse:

[...] uma habilitação que bem se coaduna com o tipo de aluno que procura o Colégio de Aplicação. Propõe-se, então, a habilitação para Auxiliar de Pesquisa em: Tecnologia, Ciências Biomédicas, Letras e Ciências Sociais. Como o aluno do Colégio de Aplicação, quando chega ao 2º Grau, tem o firme propósito de ingressar na Universidade, qualquer outra profissão de nível médio não o entusiasma. É preciso considerar, ainda, que praticamente todos os alunos atingem esse objetivo, pois, com raríssimas exceções (1% apenas), deixam de ingressar na Universidade e de concluir seus cursos superiores. Assim sendo, a habilitação profissional como Auxiliar de Pesquisa funcionará esplendidamente para detectar vocações para a pesquisa, preparar melhor o futuro do aluno universitário, e entrosar o alunado do Colégio de Aplicação com os órgãos de pesquisa de nossa Universidade.

(Proposta de Reforma Curricular do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, para atender a Lei 5 692, de 11 de agosto de 1971 – “Diretrizes para o Ensino de 1º e de 2º Graus”. Acervo da FE/UFRJ).

Essa proposta é um exemplo claro do “ajustamento”, citado por Cunha (1980, p. 246), entre o ensino preparatório para os cursos superiores e a determinação legal de transformar o ensino de 2º grau, eminentemente profissionalizante. Hoje sabemos que a determinação legal não teve força suficiente para modificar a realidade educacional, e as escolas públicas não tiveram condições e recursos para a implementação da profissionalização no ensino de 2º grau.

Embora não tenhamos encontrado nenhum registro de efetiva tentativa de implantação da proposta de habilitação profissional em “Auxiliar de Pesquisa”, nosso estudo do percurso acadêmico de alunos ingressantes no colégio identificou, desde o final dos anos de 1960, um número significativo de estudantes que, durante o 2º ano do 2º grau, realizaram estágios em diferentes setores da Universidade (Engenharia, Eletrotécnica, Bioquímica, Farmácia, Nutrição, Matemática e Núcleo de Computação Eletrônica) e, mesmo, fora dela, em instituições como a Fundação Oswaldo Cruz e o Museu do Jardim Botânico. Acreditamos que esses estágios obedeciam à mesma lógica: entrosar e aproximar, ainda mais, dos cursos superiores, o alunado do colégio.

Ao longo dos anos de 1970, constatamos um significativo deslocamento dos tradicionais indicadores do prestígio e da reputação do colégio. Ele não era mais o laboratório de experimentação pedagógica, pois a maior parte dos investimentos da

Faculdade de Educação estava sendo direcionada para o desenvolvimento da formação e da pesquisa em nível de pós-graduação; não era mais o centro de referência na formação de professores, na medida em que não comportava a expansão do número de licenciandos que, cada vez mais, faziam seus estágios em outras escolas. A conformação sociocultural homogênea e de nível intelectual elevado de seu alunado também foi alterada com as modificações realizadas nos critérios de seleção dos alunos e com o estabelecimento da reserva de vagas para filhos de servidores da Universidade. Embora não tivesse absorvido os mesmos impactos que as demais redes públicas de ensino com o processo de democratização e ampliação do acesso à educação para maiores e mais amplos grupos populacionais, o Colégio de Aplicação da UFRJ, agora um colégio de 1º e 2º graus, precisava encontrar nova identidade, novas formas de existir e garantir sua permanência no cenário educacional, assim como na nova estrutura da Universidade.

2.1 Atritos e divergências no “quintal” da Faculdade de Educação

Em 1976, a professora Selma Pinkusfeld Rosas, antiga professora de Prática de Ensino no Colégio de Aplicação assumiu a chefia do Departamento de Didática e a direção do colégio, só se afastando do cargo no início de 1980. As relações entre a Faculdade de Educação e o Colégio de Aplicação não transcorriam bem, ao longo dos anos de 1970. Entretanto, falar dessa relação significa falar do relacionamento dos professores de Prática de Ensino com o colégio. Eram eles que estabeleciam, ou não, os vínculos e o diálogo entre as duas unidades. A figura unificadora de Luiz Alves de Mattos, o catedrático centralizador do grupo, já não se fazia presente na escola, e os conflitos entre os professores de Prática de Ensino e os professores do colégio ou, mesmo, com a direção do Colégio de Aplicação, ou, ainda, com outros colegas do próprio Departamento de Didática, podiam significar a suspensão dos estágios de licenciatura na escola. Esta não apresentava condições de atender plenamente essa demanda, devido à ampliação no número de alunos nas licenciaturas.

Relatório intitulado “Reconhecimento da realidade escolar”, datado de 1979 e assinado pela Chefe do Setor de Orientação Educacional, professora Maria Auxiliadora

Lopes de Souza, informa que, nesse ano, a escola tinha aproximadamente 500 alunos e 980 licenciandos⁶⁶.

Diante deste quadro fica evidenciado que a população da Faculdade de Educação em Prática de Ensino tem crescido de tal forma que, em certos casos, chega a saturar algumas turmas, impedindo o professor de conduzir efetivamente o processo ensino-aprendizagem.

Cabe ainda lembrar que os recursos humanos do CAp têm garantido sua sobrevivência, já que em matéria de recursos materiais é dividir o dividido, é criar espaço onde não há, é lutar para sobreviver num prédio cedido pelo Estado onde funcionam três escolas.

Contudo, a procura de vagas é cada vez maior. Dois fatores têm colaborado nos crescentes pedidos de matrícula: a instituição da prioridade aos dependentes de funcionários da UFRJ (1974) e a volta da 3ª série do 2º grau (1975). [...] em 1979 - 35% dos alunos são dependentes de funcionários da UFRJ.

Os bons resultados nos vestibulares (76,77,78) provocaram o interesse de muitos que querem garantir sua entrada na Universidade.

Fica assim projetada a tendência do CAp. para a expansão quantitativa, mantendo o nível qualitativo do trabalho de alunos e professores, que vem bravamente resistindo às dificuldades de ordem material.

Se, por um lado, a Faculdade de Educação se mobilizava no sentido de montar uma “Central de Estágios” para administrar a realização das Práticas de Ensino em outros estabelecimentos escolares, os professores dos colégios de aplicação de todo o País também se mobilizavam e realizaram, ao longo dos anos de 1970, pelo menos três Encontros Nacionais noticiados nas atas da Congregação, sobre os quais não obtivemos dados nem pudemos confirmar a efetiva participação de professores regentes do Colégio de Aplicação da UFRJ. Interpretamos a realização desses Encontros como movimentos articulados a todo o contexto de mobilização nacional na organização de entidades e associações docentes, no sentido da construção de redes de relações e de associação de interesses, direcionados para as especificidades dos colégios de aplicação.

Novas orientações e novos encaminhamentos começaram a ser observados. A direção da escola parecia também não centralizar mais todos os processos e as ações internas. Ata da Reunião Extraordinária de Professores do Colégio de Aplicação, em 24 de setembro de 1979, relata deliberações sobre os seguintes temas: “(1) Regimento do Colégio de Aplicação; 2) Associação PROCAp; 3) Problemas de disciplina; 4) Conselho de

⁶⁶ Arquivo do Colégio de Aplicação, Proedes - Resumo Histórico 01, p. 03.

Professores”. Abria-se, assim, a participação dos professores na gestão, o que se comprova com o convite a que todos opinem na redação do Regimento Interno.

A Associação PROCAp consistia em uma iniciativa de agremiação que congregava pais e professores, mas enfrentava dificuldade de aceitação por grande parte dos professores da escola. Não havia consenso quanto à necessidade de uma Associação de Pais.

Os “problemas disciplinares” referidos na pauta da reunião estavam associados à paralisação de parte dos alunos do 2º grau, e esta é justificada pelo desconhecimento, por parte dos alunos e dos professores, das medidas e metas da escola; pela falta de uma filosofia de ensino; e pela “total desarticulação do corpo docente”. A então recente criação de uma “coordenação pedagógica de assuntos gerais” ainda não tinha conseguido promover a esperada “articulação entre o triângulo direção, corpo docente, corpo discente”, sendo também alegado, como fator interveniente, o fato de estar inconcluso o Regimento do colégio.

Havendo concordância de que a desarticulação entre os professores não pode prosperar, entenderam os presentes da necessidade de estabelecer uma data em que o corpo docente se reunisse em Conselho de Professores. Cientes de que a Associação de Docentes da UFRJ, ADUFRJ, promoveria uma paralisação de todas as Unidades da Universidade no próximo dia 26 de setembro, a fim de que cada Unidade discutisse problemas internos e gerais, por maioria dos presentes foi decidido que nesta mesma data o corpo docente do Colégio de Aplicação da UFRJ também se reuniria.

A observação das atas das reuniões⁶⁷ realizadas com o corpo docente do colégio revela uma grande desarticulação entre os professores de Prática de Ensino e os professores regentes do colégio. Havia uma pressão pela definição de funções e responsabilidades de cada um dos grupos. Em ata de 27 de dezembro de 1977, o professor Victor Nótrica, professor de Química que também ocupava o cargo de Coordenador do 3º ano do 2º grau, solicita uma maior aproximação dos chefes de cadeira para solucionar os problemas do

⁶⁷ Arquivo Colégio de Aplicação, Proedes – Série Pessoal 88, p. 51

colégio, resumindo desta forma a questão: “ou nos dão autonomia programática ou vêm aqui discutir, definir posições, ‘amarrar’ o trabalho”.

Depoimentos de professores que trabalhavam na escola no período revelam que as relações com os chefes de cada Prática de Ensino eram diferenciadas. Havia uma interferência muito grande, mas também ocorriam omissão e leniência em alguns casos. Havia um grupo mais antigo na escola, que, mesmo que não concordasse com a situação, aceitava e via com naturalidade as práticas instauradas. Outro grupo de professores, mais jovem e recente na instituição, acreditava que aquela relação tinha que ser modificada, também para garantir a coerência do trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Começou a criar-se um mal-estar generalizado. Alguns professores identificam o movimento reativo ao estado geral das coisas, a partir da realização do primeiro concurso público para seleção de professores para o Colégio de Aplicação. Contudo, muitas outras questões perpassavam as relações estabelecidas entre os professores dos dois segmentos.

Antes dos concursos, assim como os licenciandos eram convidados para dar aula no CAp, alguns professores do colégio também eram convidados a assumir a Prática de Ensino. Por vezes, isso favorecia as relações e o entrosamento dentro da equipe, mas, por outras, criava constrangimentos pelo fato de a supervisão ser exercida por um ex-colega.

Em algumas áreas, como Língua Portuguesa, havia um número muito grande de Professores de Prática de Ensino e não havia unidade de atuação entre eles: cada um chegava à escola com uma proposta própria, e isso criava muitas dificuldades para que fosse mantida a unidade do trabalho nos diferentes segmentos de ensino e, mesmo, em cada série. Os professores do colégio tentavam acompanhar suas turmas, como forma de ter conhecimento e controle sobre o que já havia sido trabalhado com elas, pois não era respeitado um programa curricular único.

Para alguns professores, essa desarticulação podia representar grande liberdade e autonomia de trabalho. Desde que tivessem uma boa relação com o professor de Prática, os professores conseguiam desenvolver experiências pedagógicas e adaptações curriculares, de acordo com seus critérios e interesses. Outros se ressentiam por ter suas práticas e experimentações publicadas por professores da faculdade, que os descreviam ou incluíam

em suas publicações como meros “agentes de aplicação”, desconsiderando a autoria dos professores de classe no trabalho.

A equipe de Geografia desfrutava de certa independência, não só pela organização interna do setor curricular. Os professores da disciplina eram pessoas articuladas, envolvidas com as questões da escola, e alguns também atuavam como professores universitários na PUC, e isso determinava um respeito por parte dos professores de Prática de Ensino. São sempre citados três professores desta equipe e sua participação na articulação e mobilização dos professores do colégio: João Rua, Antônio de Moraes Ribeiro e Fernando Antonio Waskiavicus. O professor João Rua, sempre presente nas atas das reuniões do período, exercia uma forte liderança, não só no setor de Geografia, como em toda a escola.

Entre os temas debatidos nas reuniões no período alguns envolviam a construção de uma filosofia para o colégio e a maior integração entre os professores e seu trabalho pedagógico – reestruturação dos Conselhos de Classe; estudo da avaliação de atitudes dos alunos em termos conceituais; aplicação das mesmas provas de avaliação final do 4º ano da escola aos candidatos à 5ª série, para dirimir as discrepâncias entre os níveis de rendimento dos alunos do próprio colégio e os dos novos, que chegavam, através de concursos, bem mais preparados. Foram propostas medidas concretas, tais como: estabelecimento de um quarto dia de trabalho comum a todos os professores para realização de reuniões integradoras; programação de reuniões no calendário escolar; conformação de Conselhos de Série; escolha de professor representante de turma e de grupo de trabalho para elaboração de projetos comuns e integrados em todos os segmentos do colégio.

Essa temática se manteve ao longo dos anos de 1978 e 1979 nas atas das reuniões, e o que conseguimos depreender é que havia ausência de unidade de ação entre os professores de Prática de Ensino, que não assumiam da mesma forma as atividades e as responsabilidades como coordenadores dos setores curriculares. Por outro lado, eles não davam autonomia aos professores regentes, que buscavam formas de organizar-se para encaminhamento e assunção das questões emergentes. Sentiam falta de um dia comum para planejarem e trabalharem de forma mais integrada e articulada com as demandas de cada

segmento de ensino. O regime de trabalho de todos os professores do colégio era de 20 horas.

A maioria das atas aborda a Coordenação do 3º ano do 2º grau, exercida por dois professores do colégio: Victor Nótrica e Walter Vila. O retorno do 3º ano do 2º grau em 1975 aponta para um grande investimento do colégio para manter-se bem colocado nos *rankings* dos vestibulares, como forma de manter seus alunos e garantir seu prestígio na sociedade. Contudo, percebemos haver todo um embate em torno do atendimento diferenciado para esta série. Era frequentemente criticada, tanto por professores do colégio, como pelos de Prática de Ensino, a diferenciação no atendimento ao 3º ano do 2º grau. Havia certa disputa de poder, na medida em que ambos os grupos de professores se sentiam excluídos das decisões e encaminhamentos dados a esta série. Em meio a essas disputas, o professor Victor Nótrica, antes de demitir-se do cargo, deu um depoimento esclarecedor:

É uma turma que existe há poucos anos. De início, teve de ser conduzida de modo diferente, para que se pudesse vencer a concorrência das ofertas dos chamados cursinhos. Por isso, instalou-se uma Coordenação Especial, peculiar a esta série. Não existindo o risco de os alunos se transferirem para essas instituições especializadas em vestibular, já não se faz necessária a existência da Coordenação Especial, pois isso é, em grande parte, responsável pela cisão entre esta e outras séries. [...] Em 1979, a turma tem quarenta e oito alunos e, de ano a ano, vêm-se reduzindo as diferenças específicas do último ano. Praticamente, a única que ainda resta e deve continuar a existir, é o fato de tal turma não receber licenciandos em Prática de Ensino. Considera-se este o momento ideal para a unificação de coordenações.

O professor João Freire Filho referendou a opinião do professor Victor, encarecendo que esta é a primeira turma que conta no seu efetivo com alunos que pertencem ao CAp desde o 1º grau fundamental. Apenas um aluno transferido não impede que a quase totalidade esteja integrada ao sistema da Casa.

(Trecho da ata da primeira reunião extraordinária do ano de 1979. Arquivo Colégio de Aplicação, Proedes – Série Pessoal 88, p. 51)

A diretora Selma Pinkusfeld tentava conduzir as questões de forma imparcial e democrática, mas parece que os professores sentiam falta de um encaminhamento mais diretivo, como demonstra o discurso de uma professora, em meio às discussões sobre as

dificuldades enfrentadas para dirigir um colégio como o CAp: “[...] só mesmo sendo autocrata, como já aconteceu em Direções anteriores.”

Parece que esta foi a solução encontrada para fazer frente às dificuldades registradas nas atas de reuniões do colégio, ao longo dos anos finais da década de 1970. A primeira reunião, realizada em março de 1980, com a nova diretora do colégio, professora Nadja Couto Valle, marcou o início de uma gestão burocrática: toda a reunião se desenvolveu como uma definição de procedimentos normativos que englobam desde o local onde devem permanecer os apagadores de quadro de giz, perpassando normas disciplinares para alunos e professores, a criação de protocolos para a maior parte das atividades exercidas na escola, até a definição de cargos e funções específicas para cada funcionário do colégio.

Declaração do diretor da Faculdade de Educação, quando da nomeação de Nadja Couto Vale para a direção do Colégio de Aplicação, dá uma pista sobre o clima das relações entre os grupos em questão, no início da década de 1980: “O diretor da Faculdade de Educação, professor Albert Ebert, transmite os votos de que a professora Nadja consiga reaproximar o colégio da faculdade e, principalmente, do Departamento de Didática, campo de estágio para as Práticas de Ensino da Faculdade de Educação”⁶⁸.

Segundo resumo histórico elaborado pela professora de História e segunda diretora eleita no colégio, Maria Manuela Quintáns Alvarenga, a diretora Nadja centralizava todos os poderes, e não existia qualquer mecanismo de participação de professores, funcionários ou alunos nas decisões internas da escola. Apenas no 2º grau existia uma coordenação exercida pela professora Ana Toledo de Miranda, o que reafirma a manutenção do atendimento diferenciado dado a esse segmento do ensino. Cada setor curricular escolhia um Professor Representante de Equipe Docente (PRED), que se constituía em elo de ligação da direção com as equipes formadas pelos setores curriculares da escola. “As esporádicas reuniões destes com a direção eram por esta convocadas quando havia solicitações a serem feitas e/ou informes e recados a serem repassados.[...] As reuniões de professores que ocorriam – por iniciativa destes, eram realizadas, na maioria das vezes, à noite”. A diretora mantinha uma relação difícil com professores, funcionários e alunos, e as contendas internas começaram a vazar para fora do espaço escolar.

⁶⁸ Ata do Conselho Departamental da Faculdade de Educação, em 25 de fevereiro de 1980.

2.2 Canalizando energias: os alunos em ação

Um dos primeiros registros das reações ao estilo de gestão da diretora Nadja Couto Vale encontra-se em carta dos estudantes, publicada na seção de Cartas do *Jornal do Brasil*⁶⁹. A questão foi gerada a partir de determinação da direção sobre o uso de tênis exclusivamente preto na escola. Entretanto, a carta não se restringe ao autoritarismo e à falta de diálogo da diretora.

Os alunos iniciam a carta expondo suas “credenciais”: “O CAP tem obtido, desde sua criação, os melhores índices de aprovação nos vestibulares”. A seguir, argumentam sobre a “boa vontade” de alunos e professores para trabalhar nas precárias condições das instalações do colégio, discorrendo sobre a insuficiente manutenção, higiene e provisão de materiais didáticos básicos. Além das críticas quanto à atuação dúbia da diretora, os alunos fundamentam a defesa da liberação do uso de qualquer tênis, denunciando a obrigatoriedade do pagamento anual de “taxa de matrícula, destinada à caixa escolar”, em escola federal que deveria ter suas despesas cobertas pela UFRJ.

Ao longo da década de 1970, a mobilização dos estudantes parece ter sido canalizada para a realização de eventos culturais, como festivais de música – os até hoje comentados “FestiCAP” – e concorridos Concursos de Poesia. A partir de 1978, estes se transformaram em Concursos Literários, que incorporaram os contos e as crônicas. O “I Concurso Literário do CAP” teve 80 obras inscritas.

Nesse mesmo ano, os alunos representantes de turma tiveram a iniciativa de solicitar à diretora Selma Pinkusfeld a criação de um Conselho de Representantes. Em carta dirigida à diretora explanam sobre a necessidade de uma interligação e aproximação entre os representantes de todas as turmas, para melhor organização e articulação do corpo discente⁷⁰. Juntamente com a carta, encontramos um “Regulamento Interno do Conselho de Representantes do Colégio de Aplicação da UFRJ”. Em seus quatro artigos, são estabelecidas as normas de eleição e sucessão; as competências individuais e coletivas dos

⁶⁹ *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, Caderno B, 20/08/1980, p. 2.

⁷⁰ Arquivo Colégio de Aplicação, Proedes – Série Discentes, 67, p. 55.

representantes de turma; e os procedimentos quanto aos limites e às competências do Regulamento.

Os alunos do colégio estavam imersos em ambiente de grupos politizados, tanto no que diz respeito às suas famílias, quanto ao corpo docente do colégio que, após dez anos do AI 5, buscava organizar-se e fortalecer-se, no sentido de se constituírem como grupos coesos e representativos de suas respectivas categorias e interesses.

Já era tradicional, na época, a Festa Junina totalmente organizada pelos alunos e pelo Grêmio, que angariava verbas para diversos eventos. O dinheiro arrecadado, normalmente, era guardado pela direção, mas pertencia ao Grêmio. Em 1982, a diretora Nadja não quis entregar o dinheiro aos estudantes. Um grupo de alunos revoltados pichou os muros da escola, cobrando o dinheiro e ofendendo a diretora, cuja reação foi denunciar três alunos para a polícia política, tendo como três testemunhas professores do CAp que não foram identificados, mas sua participação foi confirmada pelos estudantes convocados a depor. O clima na escola ficou muito tenso, porque a maioria dos professores não sabia de nada e, no final das contas, todos os professores ficaram sob suspeição dos alunos.

Quando os professores da escola souberam da denúncia, ficaram muito indignados, pois, apesar de ser um período de maior abertura política, tratava-se de alunos menores de idade, convocados a prestar depoimento na polícia. Houve uma mobilização dos professores junto à Reitoria, a diretora foi transferida para outro órgão da Universidade e sua vice assumiu a direção da escola até a posse da nova diretora, indicada pelos professores.

Quando se negociava com o Polillo (Reitor) a retirada da Nadja do colégio, também brigávamos para ter uma direção própria, mas ele não faria esse tipo de enfrentamento. Ele pediu que indicássemos um nome. Indicamos a Sêrvula de Souza Paixão, professora do Departamento de Administração.

(Depoimento do professor de Educação Física, Moacyr Barreto, vice-diretor [1990/1994] e diretor [1998/2001] do Colégio de Aplicação da UFRJ. Entrevista realizada em 14/08/2014)

Durante a greve nacional de 1984, o envolvimento e a mobilização do corpo discente do colégio foram muito ressaltados, tanto em documentos internos da

Universidade, quanto na mídia⁷¹. Durante a paralisação da Universidade, os alunos promoveram trabalhos de monitoria, grupos de estudo, atividades recreativas (gincanas, competições esportivas, saraus), atividades culturais (debates e palestras) e mutirão de limpeza do prédio. O engajamento e a participação dos estudantes na greve foram matéria de página e meia no jornal, contendo entrevistas com alunos e professores, com foco no protagonismo dos estudantes na ocupação do colégio durante a greve. Dentre os eventos realizados pelos alunos no ano de 1984, também se destacam a revitalização do Grêmio e a realização do IX Festival de Música – FestiCAp, ocorrido em novembro, no Circo Voador.

2.3 Os pais: com a boca no trombone

Os movimentos para organização de uma Associação de Pais e Professores (PROCAp) registrados no final dos anos de 1970 pareciam tentar articular uma parceria com os professores do colégio que não foi plenamente apoiada pelo corpo docente. Já na década de 1980, organizaram-se, independentes do corpo docente e direção do colégio. Sua principal causa de luta, até a efetiva criação da APACAp, consistia em conquistar “dotação orçamentária” na Universidade, para manutenção da escola, e um prédio próprio. Contudo, sua existência e constituição não contavam com apoio do corpo docente do colégio.

A consolidação da referida Associação, com Estatuto próprio, se deu em 1982. Suas ações se ampliaram para o âmbito didático-pedagógico e para a administração financeira das contribuições realizadas pelos pais para a “caixa escolar”.

Circular da APACAp, datada de agosto de 1982, discorre sobre as inúmeras mazelas do prédio e enumera encaminhamentos dados à direção da escola e à reitoria e, até mesmo, negociações diretas com Secretaria Municipal, que foram “barradas pelo Reitor da UFRJ”⁷². Nessa mesma circular, a direção da Associação de Pais relata ter solicitado o balancete da caixa escolar,

⁷¹ Relatório Anual do Centro de Filosofia e Ciências Humanas de 1984; “O lado bom de um momento difícil” (*O Globo*, 16/07/1984. Arquivo Colégio de Aplicação, Proedes – Série Jornais, 69, p. 04).

⁷² Arquivo Colégio de Aplicação - Proedes, - Série Discentes 75, p.55.

onde se verificou que parte dos recursos havia sido utilizada em obras e reparos emergentes e que grande parte deles permanecia sem aplicação. Desta reunião (com a Direção da escola), restou o entendimento de que a contribuição voluntária dos pais e responsáveis ficaria condicionada a posterior discussão de Assembléia.

Os pais defendiam que os recursos angariados pela “caixa escolar” fossem empregados primordialmente na realização de atividades extracurriculares, tais como jornal, grêmio, cineclube, festivais musicais e outras atividades que desenvolviam “o alto índice de organização e criatividade dos alunos quando incentivados positivamente”.

Carta assinada pela Associação de Pais e enviada à diretora Nádia Couto Valle, em novembro do mesmo ano, historia os movimentos que resultaram na fundação da Associação e as reuniões realizadas com a direção do colégio, que pareciam começar a tomar outro rumo: “Novo tema de discussão se coloca, envolvendo, desta vez, na opinião dos pais e responsáveis representados pela APACAp, o sistema de orientação pedagógica, a organização disciplinar e, em suma, o relacionamento entre CAp, seus alunos e respectivos responsáveis”.

A carta prossegue, argumentando sobre a ausência de um regulamento que paute a conduta disciplinar dos alunos, bem como as sanções a eles impostas. Quanto ao rendimento escolar, os pais acusam a inexistência de uma “unidade na linha pedagógica” entre as disciplinas, sugerindo a inexistência de uma “efetiva coordenação pedagógica” que dê conta dos elevados índices de insuficiência no aproveitamento dos alunos. Criticam o encaminhamento individualizado das questões que defendem ser coletivas e a ineficácia das medidas tomadas pela direção da escola. A direção da APACAp encerra a carta, anexando um trecho do livro *Sumário de Didática Geral*, de Luiz Alves de Mattos, em que ele discorre sobre os índices de reprovação em “turmas selecionadas e não selecionadas”:

[...] Na medida, porém, que o índice de reprovados ultrapassar o limite de 16%, mesmo em classes não selecionadas, e ascender a 25, 30, 40 e 50% sobre o total de alunos, o fato se torna evidentemente anormal, e do ponto de vista técnico não há como se fugir à conclusão de que o professor é o grande responsável por essa anormalidade. Esta conclusão será tanto mais irretorquível quanto essa mesma classe de alunos com os demais

professores de mesma série obtiver resultados satisfatórios, ou quanto mais selecionada ela for. Em tais casos o professor está flagrantemente falhando no desempenho de suas funções docentes e impõem-se medidas administrativas para sanar essa irregularidade e impedir que de futuro ela se repita. [...] (grifos do documento)

O mais interessante é que, ao lado da assinatura da diretoria da APACAp, consta o informe de cópias para o Decano do Centro de Filosofia e Ciências Humanas e para os Conselheiros do Conselho de Ensino e de Graduação. Parece-nos que, além de muito bem formados e informados sobre procedimentos pedagógicos, os pais que compunham a Associação também tinham pleno domínio da estrutura das redes de relações e de circulação de informações interna à Universidade, e este é um capital importante na disputa de poder que se travava então.

Os conflitos entre a Associação, o corpo docente e direção continuaram. Nova diretoria da Associação, eleita em agosto de 1984, assumiu suas funções em período pós-greve dos professores. Em Relatório⁷³ informa aos seus associados a realização de várias reuniões com a diretoria do CAP, com o objetivo de amenizar os prejuízos da greve para as “atividades didáticas” do colégio e de imprimir uma “política de reaproximação com os professores, para melhorar as relações APACAp – corpo docente do CAP, consideradas importantes para a comunidade capiana”.

Na mesma circular em que declara essa “política de reaproximação”, a diretoria da Associação de Pais demonstra exercer uma administração didático-pedagógica paralela, ou complementar, àquela desenvolvida pelo colégio, como ilustra o seguinte trecho do informe:

Para debater problemas didáticos do CAP, convocamos reuniões por turma da 5ª a 8ª séries, dia 28 de novembro de 1984, já que o CAP havia realizado somente de 1ª a 4ª séries. Destas reuniões surgiu o problema do Código de Conduta implantado pela escola e para debatê-lo convocamos uma Assembléia Extraordinária da qual foi extraído documento enviado por Ofício à diretora do CAP.

⁷³ Arquivo Colégio de Aplicação - Proedes, - Série Discentes 83, p.55.

Sem dúvida, a rede de pais que compunha a direção da APACAp organizou-se nos anos de 1980, construindo cadastro de telefones e endereços de todos os pais e cobrando taxas anuais para manutenção e despesas da Associação, que tinha conta bancária própria. Entre suas ações no período, constam a implantação de um Livro de Atas de suas reuniões e a obtenção de doações de equipamentos e materiais de institutos da Universidade para os laboratórios do colégio. Continuou a luta por um prédio próprio, pressionando a reitoria, que nem sempre apoiou suas iniciativas. Nesse sentido, participou e envolveu pais e alunos na campanha pela eleição de reitor na Universidade, promovendo encontro com cinco “reitoráveis” no colégio. Os pais da APACAp tinham uma grande expectativa na mudança da reitoria da UFRJ e manifestaram em um de seus informes do período: “a maior esperança e convicção de que, com a mudança do Reitor da UFRJ, o problema do prédio será resolvido a contento para nossa comunidade.”

A Associação de Pais trazia para dentro do colégio a hierarquia universitária que os colocava acima dos professores de seus filhos. Dessa forma, era vista pelos professores do colégio com muitas reservas, como descreve o depoimento da professora Maria Luiza Mesquita da Rocha:

A Associação era constituída, basicamente, por pessoas ligadas à Universidade. A própria reserva de vagas criava certo vínculo dos pais que não era muito saudável, porque eles achavam que podiam “apitar” sobre o que acontecia aqui dentro. A relação foi de muito conflito, eles achavam que podiam fazer e acontecer. A gente disse: não é bem assim, temos um colegiado. Nesta época foi fundamental ter um colegiado, senão eles engoliam a gente, porque tinham muitos professores que eram do ensino superior que achavam que eles é que tinham o saber. A gente dizia: se quiséssemos tutela, ficávamos com a Faculdade de Educação, não com professores de Letras, do CT ou da Medicina. [...] O discurso deles, como pais do CAp, tinha que ser diferente e não da forma com que se dirigiam à escola e às direções. Foi difícil, mas as coisas foram se modificando. A APACAp ficou meio “morta” durante um tempo e agora está sendo reativada. É bom, a escola está precisando. (Entrevista concedida em 19/09/2014).

Ainda no campo das contradições inerentes ao lugar ocupado pelo colégio na Universidade, a participação do CAp na greve nacional de 1980 acirrou conflitos com pais de alunos, principalmente aqueles professores da Universidade. O colégio participou

ativamente da greve de 1980, tendo inclusive dois comandos de greve: um interno e outro externo, que frequentava as reuniões na Universidade e trazia para a escola as resoluções das assembleias. Alguns professores e, até mesmo, lideranças do movimento eram contra o colégio parar suas atividades e aderir à greve, o que prejudicaria o desempenho de seus filhos.

Ao mesmo tempo em que as causas e as questões dos professores de 1º e 2º graus começavam a ser incluídas na pauta das reivindicações da Associação Docente da Universidade, os professores universitários entravam em contradição, quando medidas tais como a greve envolviam seus filhos.

No jogo de forças e interesses entre as redes sociais implicadas na existência e na manutenção do colégio, foram encontradas formas de articulação em meio aos conflitos enfrentados entre pais e professores do colégio. Matéria em jornal⁷⁴ sobre passeata de professores no centro do Rio de Janeiro durante a greve de 1984 relata:

Juntaram-se ontem à massa que percorreu a Rua Araújo Porto Alegre e as Avenidas Antonio Carlos, Nilo Peçanha e Rio Branco as vozes dos alunos do Colégio de Aplicação da UFRJ de segundo grau. Os professores dessa instituição entraram em greve no mesmo dia dos professores das universidades autárquicas, mas agora os alunos aderiram publicamente. Protestando contra as péssimas condições de ensino a que estão submetidos, eles prometem para a próxima quinta-feira uma paralisação no tráfego da Rua Jardim Botânico, próximo ao Colégio de Aplicação.

Nesse clima, os professores, pais e alunos do Colégio reforçavam o coro que reivindicava ontem em passeata reposição salarial de 64,8% retroativa a janeiro, reajuste semestral com base no INPC e mais verbas para a Educação, com aplicação da Emenda João Calmon (que concedia 13% do orçamento nacional para a Educação).

A influência da Associação de Pais parecia transpor os muros da Universidade, e sua rede de relações fora dela também era intensa. Atribuímos grande parte das matérias

⁷⁴ “Manifestação cobra verbas mais justas” (*Última Hora*, 03/06/1984, p. 2)

publicadas no *Jornal do Brasil*, ao longo dos anos de 1980, ao grupo que compunha a APACAp⁷⁵.

3 Equiparação ou subordinação? – uma carreira profissional

Tentar compreender uma vida como uma série única e, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outra ligação que a vinculação a um “sujeito” cuja única constância é a do nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diversas estações. (BOURDIEU, 2010, p. 81)

Procuramos caminhar em nosso estudo com a “noção de trajetória como uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou mesmo um grupo), em um espaço, ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes” (BOURDIEU, 2010, p. 81). Perseveramos na compreensão da “estrutura de rede” e, utilizando a analogia feita pelo autor com o trajeto do metrô, não há como não situar Luiz Alves de Mattos como a “estação” central da trajetória do colégio, a partir da qual foram construídas todas as redes de relações e “estações” traçadas, pelo menos nos primeiros 20 anos de funcionamento do colégio.

A fundação do Colégio de Aplicação se deu por força do empenho de um grupo que se esforçou em criar as condições mínimas para seu funcionamento, a despeito da inexistência de recursos, de toda ordem, para sua efetivação. A contratação dos professores obedecia à mesma lógica utilizada na contratação dos professores Assistentes e Adjuntos que compunham os quadros das cátedras da Nacional de Filosofia. Eram professores convidados pelos catedráticos, normalmente selecionados entre seus próprios alunos.

⁷⁵ “Crise no Aplicação leva à Reitoria pais dos alunos” (*Jornal do Brasil*, 06/05/1982, p.18), “Salas do Colégio de Aplicação são pequenas para alunos” (*Jornal do Brasil*, 17/04/1983, p. 27), “Convênio sem definição deixa Colégio de Aplicação ao abandono” (*Jornal do Brasil*, 02/05/1984). Arquivo Colégio de Aplicação - Proedes, Série Jornais 54, p.04.

Entretanto, é digna de nota a precariedade dos contratos firmados com os professores que iniciaram o colégio, registrada em carta de Carneiro Leão, diretor da Faculdade Nacional de Filosofia/FNFi, ao Reitor da Universidade do Brasil:

[...] As dificuldades financeiras nos inibiram até agora de cumprirmos êsse dever essencial da Faculdade Nacional de Filosofia.

Felizmente graças a insistência de nossa Faculdade e a alta compreensão de V. Mfcia. obtivemos uma pequena verba com a qual temos de inaugurar o colégio. [...]

Como verá, pela discriminação feita, procuramos fazer com economia todo o trabalho indispensável em 1948. O que traçamos está ainda longe de corresponder às boas organizações norte-americanas e mesmo ao que desejamos para o nosso Colégio, todavia, já irá nos prestar os serviços que dele esperamos.

Estabelecemos para o corpo docente, assim como para o administrativo o processo de contrato com interrupção no período de férias para evitar a estratificação do pessoal num estabelecimento que deve guardar plasticidade bastante para não anquilosar. [...]

Como vemos tôda a organização e tôda administração foi planejada com parcimônia.

(Trechos extraídos de carta de Carneiro Leão, diretor da FNFi ao Reitor da Universidade do Brasil, Inácio de Azevedo Amaral em 10 de março de 1948 - Arquivo Colégio de Aplicação,/Proedes – Série Organização do Colégio 02, p. 02)

A fragilidade dos contratos dos professores e dos funcionários do Colégio de Aplicação perdurou por muitos anos, e a argumentação construída para escamotear a falta de recursos foi também persistente. A ausência de um contrato de trabalho formal, que vinculasse os professores à universidade, atende, na perspectiva de Alves de Abreu (1992), à convicção do diretor Mattos de que, se estáveis, com o tempo, os professores se acomodariam e não atenderiam mais aos propósitos de experimentação próprios a um colégio de aplicação.

Não podemos deixar de observar a questão da hierarquização da carreira docente de ensino superior em relação à “nascente” carreira de ensino secundário no início dos anos de 1950. Entretanto, percebemos que, independentemente do posicionamento político e ideológico dos agentes envolvidos na questão da existência e da manutenção de um colégio secundário pela Universidade, pesava, acima de tudo, a falta de recursos econômicos que

imperava na Faculdade Nacional de Filosofia, como atestam os depoimentos de professores de diferentes áreas da instituição na época (FÁVERO, 1992).

O diretor do Colégio de Aplicação, por norma, também chefe do Departamento de Didática, concentrava vários poderes. Era o principal elo com a Faculdade e com os demais departamentos, na medida em que era membro do Conselho Departamental e da Congregação. Ele escolhia os professores de Prática de Ensino das diferentes áreas curriculares, os quais, por sua vez, selecionavam os licenciandos de melhor desempenho a serem por ele contratados. Durante os quase 20 anos em que esteve à frente desses cargos, Luiz Alves de Mattos tinha total poder de contratação e destituição de cargos no colégio, sendo também ele a estabelecer os critérios de seleção dos licenciandos que iriam trabalhar na escola. Essa concentração de poderes funcionava como um mecanismo centralizador e estabilizador que garantia certa unidade no perfil docente da escola, nos discursos, nas práticas pedagógicas e na orientação dos licenciandos, futuros professores do colégio.

Apesar da exigência legal de que a Faculdade mantivesse um colégio de aplicação, não existia o cargo de professor secundário na Universidade. Em 1961, um decreto-lei estabeleceu que todos mensalistas e horistas do serviço público – condição dos professores do colégio até então – deveriam ter seus contratos regularizados.

Sob as ordens da direção da Faculdade, Mattos reestruturou o quadro docente do colégio, que contava 54 professores regentes. Os critérios estabelecidos para essa avaliação eram: “assiduidade, pontualidade, senso de responsabilidade, e cumprimento dos deveres docentes, segurança na matéria e no governo disciplinar das classes, espírito de colaboração e propositividade educativa, boa técnica didática, personalidade e liderança”. O critério de antiguidade só foi admitido para “dirimir na eventualidade de empate”.

Independente da avaliação realizada, 8 professores “muito bem classificados na avaliação” deveriam deixar de trabalhar no colégio por motivo de acumulação de cargos no serviço público e, dos 46 restantes, apenas 28 professores foram conservados em seus cargos. A exclusão de 18 professores se deu, primordialmente, pelo fato de não poderem arcar com as 15 horas-aula exigidas de cada professor pelas novas normas estabelecidas pela direção da Faculdade. Segundo Mattos, apenas 3 desses professores “teriam sido eliminados, mesmo no antigo plano, por comprovadas deficiências pessoais”, relacionadas

aos critérios estabelecidos. Para completar o quadro de 35 professores necessários ao atendimento da carga horária curricular, foram selecionados e convidados 7 novos licenciados. A comunicação com os professores mantidos, afastados e recém-contratados sob as novas bases de trabalho foi realizada pelo diretor Mattos em entrevistas individuais com eles, quando as seguintes normas lhes foram apresentadas e aceitas:

- a- 15 horas semanais, distribuídas em três dias alternados, com entrada no CAp às 7.20 e saída às 12.15, com batida do cartão no relógio de ponto;
- b- além das 15 horas semanais, comparecimento obrigatório a duas reuniões semanais de professores para a melhor coordenação dos trabalhos, em dia, hora e local a ser determinado pelo respectivo professor-chefe de cada setor de ensino. O não comparecimento a estas reuniões será descontado em folha de pagamento;
- c- vencimento mensal de C\$ 33.000,00 (trinta e três mil cruzeiros) com férias integrais remuneradas;
- d- contrato anual, sem qualquer garantia de estabilidade, podendo aquele que não satisfizer no cumprimento dos seus deveres ser dispensado a qualquer tempo pelo Diretor do CAp, ratificado pelo Diretor da Faculdade;
- e- obrigação de todos os regentes usarem guarda-pó branco durante as aulas e demais horas de expediente no CAp (evitando-se possíveis abusos e liberdades no vestuário).

(Arquivo Colégio de Aplicação/Proedes – Série Correspondência Expedida 238, p. 010)

As novas normas de trabalho instituídas parecem constituir uma baliza importante na construção da carreira dos professores secundários no interior da Universidade, na medida em que parecem deslocar-se do âmbito exclusivo de decisões do diretor Mattos, mesmo que ele ainda centralizasse o processo.

No contexto mais amplo das transições ocorridas, vários outros fatores, tais como a aceleração da industrialização e da urbanização, as maiores demandas pelo sistema de ensino e a expansão do ensino superior e básico com restrições orçamentárias repercutiam sobre as condições de trabalho, emprego e salários na educação nacional. A crise econômica enfrentada pelo País e o relaxamento na repressão dos governos militares no final dos anos de 1970 são alguns dos fatores imbricados na retomada das lutas sindicais pela reposição de perdas salariais e de direitos trabalhistas. Surgiram movimentos e greves

contra o regime militar, inicialmente protagonizados pelos metalúrgicos paulistas e paulatinamente incorporados por diversas categorias sociais e profissionais, assim como por diversos grupos de interesses. Em meio a esse cenário se deu a mobilização de professores, tanto da rede pública quanto particular, gerando a retomada de sua organização em associações e em sindicatos, ainda proibidos para o funcionalismo público⁷⁶. Os professores do Colégio de Aplicação da UFRJ e de outros colégios de aplicação de todo o País não estiveram alheios a toda essa mobilização.

Ainda no início dos anos de 1970, os professores continuavam sendo selecionados entre os licenciandos da Faculdade de Educação, e um grupo deles já fazia parte do Quadro Permanente, outros tinham contratos pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e ainda existiam professores com contratos temporários, aguardando a regularização de sua situação trabalhista. Em novembro de 1974, foi aprovado um Plano Geral de Reclassificação do Funcionalismo Público, que atendeu aos professores das universidades públicas de todo o País, mas a reclassificação dos professores do Colégio de Aplicação só foi aprovada em 1977.

O estabelecimento da categoria funcional de professor de 1º e 2º graus na Universidade foi um dos primeiros indícios de que o colégio começava a conquistar uma identidade própria dentro da UFRJ. Entretanto, essa carreira também atendeu a contratações circunstanciais na Universidade.

A Universidade perguntou se queríamos essa carreira, ou de ensino superior, mas antigamente havia muitos professores na Universidade, principalmente na área das Artes, que não eram nem graduados, que trabalhavam como mestres de ofício. A carreira de 1º e de 2º graus começava lá no A, como professor formado em nível médio. Nós, aqui no CAp começávamos na letra C, por termos graduação e licenciatura. Mas a Universidade acabou resolvendo por conta própria ter as duas carreiras para incorporar esses professores que trabalhavam na Universidade, mas nunca chegaram a trabalhar no CAp. Eram professores de 1º e 2º graus, mas eram mestres de ofício, às vezes era bacharel em piano e não podiam entrar na carreira de ensino superior e então, entravam na nossa carreira.

⁷⁶ Sobre os movimentos docentes paulistas e cariocas deflagrados na década de 1970, no contexto do regime militar, da crise do ensino, do ressurgimento do movimento sindical em torno do enfrentamento das perdas salariais decorrentes da crise econômica, ver Vicentini (2005) e Sobreira (1989), entre outros autores.

(Depoimento da professora de Língua Portuguesa Maria Luiza Mesquita da Rocha, atual diretora do Colégio de Aplicação da UFRJ, entrevista realizada em 19/09/2014)

Na lista dos 72 professores do colégio, enquadrados no *Grupo-Magistério, código M 400 da Categoria Funcional de Professores de Ensino de 1º e 2º Graus da UFRJ*⁷⁷, foram incluídos os nomes de 16 professores que não eram do Colégio de Aplicação. A diretora Selma Pinkusfeld encaminhou um ofício à Decana do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, esclarecendo que não participou da confecção da lista que incluía os nomes não pertencentes aos quadros docentes do colégio.

De acordo com as matérias publicadas no *Jornal do Brasil*⁷⁸, a denúncia da inclusão, na listagem dos professores de 1º e 2º graus, de 16 nomes a serem enquadrados junto com os professores do Colégio de Aplicação partiu de professores do próprio colégio, aparentemente motivados pela perda das vagas que poderiam vir a regularizar a situação de um grupo que ainda não tinha contrato. Eram os chamados “3131”, que era o código de uma dotação de verba da Universidade para móveis e utensílios. O professor Moacyr Barreto, licenciando de Educação Física em 1977 e convidado para lecionar no colégio em 1978, relata que foi professor “3131” e que, além de não receber férias, ele e os demais docentes nessa condição, ainda em 1979, ficavam sem receber por vários meses e depois recebiam todos os atrasados: “Era uma situação muito instável e desagradável”.

Por conta do atraso nos trâmites do enquadramento dos professores do colégio, a defasagem salarial, mesmo em relação aos técnicos administrativos, era de grande vulto. Professores universitários e todo o funcionalismo público, de maneira geral, estavam em luta por reajustes semestrais, em função dos altos índices inflacionários que o País enfrentava.

Trecho de Resumo Histórico datado de 1979 explicita o “clima” vivido no colégio e no meio educacional nacional, em fins da década de 1970:

⁷⁷ *Diário Oficial*, 13/06/1977.

⁷⁸ “UFRJ prejudica professores do Colégio de Aplicação e talvez nem pague os atrasados” (*Jornal do Brasil*, 12/12/1977, p. 6); “Reitor manda pagar atrasados aos professores do Colégio de Aplicação” (*Jornal do Brasil*, 13/12/1977, p.19).

[...] Os professores do CAP são tradicionalmente escolhidos entre os melhores alunos de Prática de Ensino. [...] Até que se instituisse a prática de contratar professores colaboradores, as indicações dos chefes de cadeira eram aceitas e esperadas pelos licenciandos.

Hoje é tarefa árdua convencer um bom professor a trabalhar – sem justa remuneração e sem estabilidade, ou, usando a linguagem do Ministro Eduardo Portela, ser um “boia fria” do Ensino.

Os recursos humanos que sempre foram o ponto alto do CAP – estão ameaçados. [...]

Arquivo Colégio de Aplicação,/Proedes – Série Resumo Histórico 01, p. 03)

Outro passo importante, no sentido da autonomia e da regularização da situação trabalhista dos professores do colégio, foi a definição de “Normas para a formação de Bancas e para Concursos de Professores de 1º e de 2º graus do CAP/UFRJ”⁷⁹. Toda a Universidade estava incorporando os concursos, e as normas eram muito próximas das estabelecidas para os demais concursos dentro da instituição. Elas determinavam que as bancas fossem constituídas por três docentes dos quadros da UFRJ, a serem indicados pelas seguintes Unidades: “a) um professor do CAP, do setor de conhecimento posto em concurso; b) um professor da FE; c) um professor da unidade da UFRJ da área de conhecimento específico, correspondente à do setor em concurso”.

Tanto a escolha da banca quanto a elaboração dos programas do primeiro concurso para seleção de professores ficaram a cargo da Faculdade de Educação, a despeito das normas estabelecidas pela Universidade. O Sub-Reitor de Ensino e Graduação, professor Armando Peregrino, alertou quanto à ilegalidade de a Faculdade de Educação determinar a constituição das bancas, mas propôs medida conciliatória, que foi aprovada por unanimidade: alteração da redação do artigo, incluindo os seguintes dizeres: “a Faculdade de Educação poderá colaborar com o Colégio de Aplicação na indicação dos professores como na elaboração do programa, mediante pedido do colégio”⁸⁰.

Estão claras as motivações que determinaram as irregularidades na conformação das bancas e na elaboração dos programas do primeiro concurso público, realizado em 1980.

⁷⁹ Boletim da UFRJ nº 33, de 16/08/1979

⁸⁰ Ata de Reunião da Congregação, em 13/09/1979

Esse concurso atendeu à regularização da situação trabalhista dos professores que já atuavam na escola com contratos precários, aqueles conhecidos como “3131”.

Nós que éramos “3131”, mais ou menos uns quinze professores do CAp nessa condição, fizemos o concurso em 1980. A grande maioria, para não dizer, a totalidade, passou no concurso. Era aberto, mas não houve muito conhecimento, divulgação. Pouca gente conhecia, era uma novidade no Brasil a carreira do magistério federal. Na minha área eram três candidatos para duas vagas. Assim foi implantada a carreira de 1º e de 2º graus.

(Depoimento da professora de Língua Portuguesa Maria Luiza Mesquita da Rocha, atual diretora do Colégio de Aplicação da UFRJ, entrevista realizada em 19/09/2014)

A forma com que se realizou o primeiro concurso público para professores do colégio retrata as disputas entre os professores da Faculdade, mais especificamente, os professores do departamento de Didática, e os professores do colégio. Trata-se de uma atitude paternalista que incorpora protecionismo e autoritarismo. Se, por um lado, podemos entender o encaminhamento dado como uma forma de impedir a autonomia dos professores do colégio na administração do concurso, por outro, podemos também perceber uma atitude de proteção para com os professores que já atuavam na escola e não tinham sua situação funcional definida.

Entretanto, esse momento de constituição de normas de seleção dos professores do colégio, não mais centralizadas na Faculdade de Educação, foi um marco importante na construção da autonomia da escola. As novas normas de seleção de professores quebraram o poder do Departamento de Didática, ao introduzir um professor de outra Unidade da UFRJ, de área de conhecimento pertinente, e ao dar voz e autoridade aos professores do próprio colégio na seleção de seus colegas de trabalho.

Ao passo em que os espaços de diálogo e participação no interior da escola estavam sendo restringidos durante a gestão da professora Nadja Couto Vale, outras vias e canais de diálogo, participação e construção de redes de relações vinham sendo abertas para os professores do colégio.

Em 79 tem a criação da AD (Associação Docente). Neste tempo, tinha uma legislação que proibia a sindicalização de funcionários públicos. Num primeiro momento, o CAP foi excluído. Na primeira paralisação feita pela AD na Universidade o CAP não recebeu nenhuma comunicação, mas os professores do CAP pararam e fizeram um documento que foi levado à tarde para a Assembleia Geral na Praia Vermelha. Causou certo espanto a participação do CAP se colocando como uma Unidade da Universidade que queria se ver inserida. Foi um espanto quando chegaram aqueles professores malucos do CAP! [...] A partir daí, o CAP teve um papel importante na consolidação da AD porque a gente entendeu que se filiar à AD era importante para podermos ocupar um espaço político. Então fizemos campanha de filiação e nós, como uma Unidade pequena, buscamos nos filiar ao máximo. Filiamos praticamente todo mundo e, com isso, tínhamos três representantes no Conselho da AD e dois suplentes. Nós fomos a cota máxima que era permitida pelo Estatuto.

(Depoimento do professor de Educação Física, Moacyr Barreto, vice-diretor [1990/1994] e diretor [1998/2001] do Colégio de Aplicação da UFRJ, entrevista realizada em 14/08/2014)

Todo esse esforço já repercutia na Associação Docente. Matéria publicada⁸¹ sobre o colégio declara serem os professores do CAP, “ao mesmo tempo, professores de ensino médio, lecionando em turmas de 1º e 2º graus, e professores de nível superior, orientando e supervisionando os estágios de licenciandos”. A matéria prossegue, criticando a legislação que ignora a “dupla função” dos professores do CAP e levanta outras questões problemáticas, como “a articulação do CAP com a Faculdade de Educação”, a “vinculação real com a Universidade”, o “desconhecimento de um anteprojeto do MEC que reformule a Carreira de Magistério para o ensino médio” e a “integração das reivindicações dos professores do CAP com o movimento da ADUFRJ”.

Na tentativa de melhor posicionar-se, a Associação dos Docentes informa que solicitou a todas as Associações Docentes de Universidades Federais, que tivessem colégios de aplicação, que “tragam para o Encontro Nacional dos dias 5 e 6 de julho um relato da situação de seus professores”. Enfim, os colégios de aplicação foram incluídos na pauta das discussões das Associações Docentes das Universidades. Também os encontros entre colégios de aplicação parecem ter tido continuidade, como informado em Ata do Conselho

⁸¹ Boletim da Associação Docente n. 9, de junho de 1980.

Departamental sobre a realização do IV Encontro de Colégios de Aplicação, em Juiz de Fora, de 29 de setembro a 02 de outubro de 1980.

Matéria do *Jornal do Brasil*⁸² anuncia a reestruturação da carreira do magistério de 1º e 2º graus das autarquias federais e, em matéria complementar na mesma página – “Níveis não agradam a Colégio de Aplicação” –, informa sobre o movimento de professores dos colégios de aplicação de Goiás, Minas Gerais, Santa Catarina e Rio de Janeiro por seu enquadramento como docentes de 3º grau.

[...] João Rua, representante do Colégio de Aplicação da UFRJ, frisa que o aumento salarial não é tão alto quanto possa parecer à primeira vista. “O importante” acentua “é que ele permite um processo de evolução do professor, premiando-o por aperfeiçoamento e tempo de serviço”.

O Colégio de Aplicação da UFRJ tem 60 professores, todos trabalhando em regime de tempo parcial. Há um ano eles começaram a participar do movimento dos professores da universidade, reivindicando o seu enquadramento como professores do 3º grau. [...]

O decreto que estabelece a carreira de magistério para professores federais de 1º e 2º graus não satisfaz aos docentes do Colégio de Aplicação porque, segundo o professor João Rua, “nos equipara por baixo no sentido de que só valoriza nosso trabalho a nível de 1º e 2º graus e não deixa nenhuma possibilidade de termos nosso trabalho de 3º grau encaixado nele”.

Em maio de 1981, o Ministro da Educação, general Rubem Ludwig, baixou Portaria⁸³ que estabelecia as referências iniciais para ingresso e progressão nas classes “A”, “B” e “C” da carreira de Magistério de 1º e 2º Graus e as normas para concessão do regime de 40 horas e para conformação de Comissão Permanente do Magistério deste nível de ensino (COPEM).

A criação dessa Comissão gerou uma nova via de conhecimento e aproximação dos professores do colégio com a Universidade. De acordo com as normas para a composição e a instalação da COPEM, os representantes da carreira de magistério de 1º e 2º graus e seus

⁸² “Reestruturação dá a professor salário de Cr\$ 26 mil a 80 mil” (*Jornal do Brasil*, 17/02/1981 p.7) .

⁸³ Portaria nº 330, que expede normas para orientar a aplicação do Decreto nº 85.712, de 16 de fevereiro de 1981, que dispõe sobre a carreira de Magistério de 1º e 2º Graus.

respectivos suplentes deveriam ser eleitos por “sufrágio universal, secreto e direto dos docentes daquela carreira, em exercício na UFRJ”. Segundo a professora Maria Manuela Quintáns Alvarenga, o colégio começou a participar, por intermédio de seus representantes, da Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), e outros contatos e redes de relações com outras Unidades da UFRJ começaram a ser construídos.

Em 1981 sai uma carreira que junta os professores de CAls, do Pedro II, Colégios Militares e Escolas Técnicas. O grande problema foi que nos unificaram a professores de todo o país, inclusive dos antigos Territórios, que tinham licenciaturas curtas, outras formações, o que gerou muitas distorções. Não tínhamos direito ao doutorado, o mestrado valia menos que na carreira de 3º grau e a diferença entre os níveis era bem maior no 3º grau. Os professores que atuavam no 1º segmento do 1º grau foram enquadrados abaixo dos demais professores do colégio que iniciavam a carreira no nível “C”, em função da licenciatura plena. Diziam ser um erro, que atingia só quatro ou cinco professores do colégio, mas a escola se uniu e todos os professores estiveram juntos para reivindicar o devido enquadramento. [...]

Foram muitas brigas, por questões de carreira, por diferenciações nas progressões dos professores de 1º e 2º grau e de 3º grau. [...] Teve um caso de um professor que tinha duas matrículas, dois vínculos, um no CAp como professor de 1º e 2º graus e uma matrícula no 3º grau. O mestrado dele valia 12,5% aqui e valia 25% lá. O mesmo mestrado! [...]

Em uma das greves a gente conquistou a unificação, os 50% do doutorado. Isso foi fruto da luta no dia a dia.

(Depoimento do professor de Educação Física, Moacyr Barreto, vice-diretor [1990/1994] e diretor [1998/2001] do Colégio de Aplicação da UFRJ, entrevista realizada em 14/08/2014)

Havia um conflito entre os professores e as autoridades universitárias quanto ao reconhecimento das atividades dos professores do colégio na licenciatura, nos desdobramentos desse reconhecimento, ao definir o lugar dos professores do Colégio de Aplicação na hierarquia da carreira universitária. Alguns eram a favor de sua inclusão na carreira de 3º grau, mas outros, terminantemente contra. Esses conflitos estavam presentes entre os próprios professores do colégio, que não tinham clareza das perdas e dos ganhos em cada carreira.

Correspondência trocada em 1982 dá visibilidade a uma estratégia utilizada por esses professores para garantir, por escrito, o reconhecimento de sua atuação na Prática de

Ensino. Alegando necessidade de declaração de suas atividades com a licenciatura para suas progressões, os professores do CAp, em massa, cobraram declarações de suas atividades. A diretora da Faculdade de Educação, Lydnéa Gasman, enviou ofício ao Decano do CFCH, Albert Ebert, informando as reiteradas solicitações dos professores do Colégio de Aplicação de declarações alusivas às atividades relacionadas à Prática de Ensino que desempenhavam. A diretora informou que tais solicitações “servirão quando devidamente comprovadas, para processos de progressão dos docentes do CAp junto à COPEM”. No desenvolvimento do ofício, Lydnéa Gasman descreve e endossa as atividades desenvolvidas pelos professores do colégio e pede providências do decano, quanto aos procedimentos a serem tomados para a expedição das declarações solicitadas. A resposta do decano Albert Ebert é bem curta e direta:

A Sra Diretora do Colégio de Aplicação

Sugerindo que dirija ofício ao Presidente da COPEM, esclarecendo que são atribuições normais dos professores do CAp aquelas citadas pela Sra. Diretora da Faculdade de Educação no Ofício nº 1174/82 de fls. 1, não cabendo portanto emissão, por quem quer que seja, de declarações individuais que atestem a realização de atividades que lhe são inerentes.

Em 11/11/82

DR. Albert Ebert, Decano do CFCH

Não foram poucos os investimentos dos docentes do Colégio de Aplicação para conseguir a equiparação das carreiras na Universidade. No jogo de forças vivenciado no período e no universo em questão, a despeito dos mecanismos e das estratégias empreendidos, a concentração de poderes e os “capitais” valorizados não favoreceram os grupos de professores do colégio que almejavam a equiparação com a carreira dos professores universitários.

4 Um lugar ao sol

No processo de reconstrução da democracia no País após a ditadura militar, Cunha (1991) salienta algumas balizas, tais como a conquista de prefeituras municipais por grupos políticos de oposição; a anistia decretada em 1979; a eleição de governadores por voto direto; a frustrada eleição de Tancredo Neves, um civil, em 1985; e a instauração da Assembleia Nacional Constituinte e a promulgação da Constituição de 1988. Todo o País vivia um clima de abertura política e de reconquista de direitos democráticos que repercutia em todas as instâncias sociais.

Em meio a toda a mobilização nacional, editorial da *Folha de São Paulo* (30/07/1982) aborda a constituição das associações de docentes universitários, reunidas na Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), como um marco da abertura política nacional, e denuncia o forte caráter corporativista dos movimentos docentes, inicialmente centrados em questões salariais. O editorial aponta o início de um movimento voltado para a estruturação de princípios orientadores de transformações a serem empreendidas na universidade brasileira. Criticando a “índole tecnocrática” de “normas centralizadoras e estatutos impostos de cima”, conclama à participação maiores segmentos da sociedade para definição desses princípios e defende a necessidade de estabelecer a autonomia e o funcionamento democrático da Universidade. O Colégio de Aplicação da UFRJ não esteve desconectado de todo o movimento pela autonomia e reestruturação da Universidade.

A chegada da professora Sérvula de Souza Paixão à direção do Colégio de Aplicação foi muito bem recebida pelos professores que a haviam indicado para o cargo. Ter sua indicação acatada pelas autoridades universitárias era uma conquista importante, também pelo fato de ela ser do Departamento de Administração da faculdade. A diretora assumiu o cargo, imbuída de muita disposição para alterar a organização administrativa e pedagógica do colégio.

A vice-direção, ocupada pela professora Hebe Goldfeld, do Departamento de Didática, até então se caracterizava como um cargo pouco ativo na administração da escola. Nesta gestão, a vice-diretora passou a desempenhar funções de um coordenador geral e,

segundo a professora Maria Manuela Alvarenga Quintáns, contava com a assessoria de Maria José Paes Leme, que estava na Faculdade de Educação, mas tinha vindo transferida da Escola Técnica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e era amiga da professora Sérvula: “Em seu segundo ano na escola passou a integrar a Coordenação, a convite da Direção e foi transferida definitivamente para o CAp.”

A análise das ações da nova direção à frente do colégio demonstra liderança e empenho no enfrentamento das dificuldades já descritas anteriormente, assim como o firme propósito de dar protagonismo aos professores do colégio nas questões emergentes de sua prática pedagógica e no encaminhamento da própria gerência e coordenação de suas atividades. Em sua gestão foi implantada a Coordenação Pedagógica por segmento de ensino, assumida por professores indicados pelos próprios colegas: Lucia Ezequiel (1ª a 4ª séries), Maria Manuela Alvarenga Quintáns (5ª a 8ª séries) e Maria Luiza Mesquita da Rocha (2º grau).

Na gestão da professora Sérvula foi elaborado um “Manual do Aluno do Colégio de Aplicação da UFRJ”⁸⁴, que veio atender às diversas manifestações de alunos, pais e professores sobre a ausência de normas e regras claras que nortegassem não só a conduta e os procedimentos, mas a própria organização pedagógica da escola, antes pulverizada pelas orientações que cada professor de Prática de Ensino implementava nos respectivos setores curriculares. Nesse Manual se explicitam os objetivos e metas, são reordenadas e unificadas as bases de funcionamento e de orientação pedagógica do colégio. Na análise deste documento fica claro o perfil de escola experimental, bem como a influência da abordagem pedagógica construtivista:

[...] você estuda em uma Escola Experimental, um colégio laboratório com funções bem determinadas, tais como: as de pesquisa, treinamento, demonstração e aplicação. [...] A nossa escola não desenvolve apenas conteúdo programático, mas um amplo programa de situações-experiências que permitem você agir, criar, planejar, observar, formular hipóteses, fazer opções e, assim, aprender.

⁸⁴ Arquivo Colégio de Aplicação - Proedes, - Série Discentes 69, p.55.

O seu currículo prevê situações em que você aprende participando, agindo, sendo estimulado à reflexão como um desafio à sua inteligência. É você que elabora o seu conhecimento.

Além de um breve histórico do colégio, calendário escolar, código de conduta, descrição de setores e toda uma série orientações rotineiras em manuais escolares, é apresentado o currículo de cada segmento de ensino e a descrição objetiva das funções da equipe pedagógica.

O reordenamento operado no colégio apontava para o estabelecimento de uma unidade de atuações em todos os segmentos do ensino da escola. A Coordenação de Estágios, dirigida por professor escolhido pela Direção, passou a responder pela articulação das atividades dos licenciandos no colégio. A realização dos estágios passou a ter uma unidade interna ao colégio e não estava mais sujeita às determinações de cada um dos professores de Prática de Ensino.

Os professores são descritos, nesse *Manual do Aluno*, como os “responsáveis diretos pela execução da função produtiva ou de ensino, devendo toda sua ação convergir para o alcance imediato dos objetivos, não só de cada disciplina, como de toda a escola”. Foi incorporada à rotina dos professores a realização de reuniões semanais entre os professores de mesma disciplina e foi estabelecido um calendário de reuniões com a Direção para acompanhamento de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Como podemos observar, grande parte das atribuições dos Professores de Prática de Ensino passou a ser assumida pelos regentes da própria escola, e todas essas mudanças agravaram a crise entre os professores do CAP e os do Departamento de Didática. Também nesse período foi instituída a Coordenação de Setor Curricular, eleita pelos próprios docentes. Esses coordenadores passaram a responder por cada Setor Curricular.

Havia um grupo que não concordava com a politização do momento e com as mudanças implementadas. As funções dos professores de Prática de Ensino na escola foram restringidas, e todo o clima gerado pelo afastamento da diretora Nadja Couto Vale e pela assunção da direção da escola por professora do Departamento de Administração gerou muitos “estranhamentos” entre os grupos de professores. Para o professor Moacyr Barreto, os “Chefes de Cadeira” da Didática da Faculdade de Educação passaram a olhar o CAP de

outra forma, “o CAp não era mais o ‘cordeirinho’, não era mais o quintal deles, que eles pudessem fazer o que quisessem. Começou a haver muitos atritos.”

Em 1984 houve uma grande greve, a “greve de 90 dias” que, de acordo com Boletins da Associação Docente da UFRJ, paralisou 35 mil professores e 60 mil funcionários, em todo o País, “em defesa da Universidade Autônoma, Pública, gratuita e democrática”.

Foi durante a greve de 84 que nos estruturamos, fizemos o Regimento da escola, nos conscientizamos de que iríamos nos emancipar da Faculdade de Educação e, praticamente, depois daquela greve tivemos, pela primeira vez, eleição para Reitor.[...]

A Sérvula ficou de meados de 1983 até 1985. Ela fez a grande transição e criou para o CAp um Regimento. O CAp hoje é 90% a “cara” desse Regimento da década de 80. Nele se criava a coordenação por Setores, o Conselho Pedagógico, não existia nada disso. Embora ele não tenha sido oficializado pela Universidade, este Regimento foi a base de estruturação organizacional e administrativa do CAp de hoje que está sofrendo algumas mudanças, de acordo com o perfil que estamos querendo dar para a escola, mas a base democrática, foi escrita por aquela comissão, que tinha como representante maior a Sérvula.

(Depoimento da professora de Língua Portuguesa Maria Luiza Mesquita da Rocha, atual diretora do Colégio de Aplicação da UFRJ, entrevista realizada em 19/09/2014)

O referido Regimento estabeleceu uma nova estrutura de funcionamento do colégio, que passou a ter um Conselho Diretor incorporado a sua administração e gerenciamento. Esse Conselho era formado por representantes das coordenações pedagógicas, dos corpos docente, discente e técnico-administrativo.

Embora ainda não tivessem assento no Conselho Diretor, foram instituídas Coordenações de Setores Curriculares que desempenhavam as funções de supervisão pedagógica em suas respectivas áreas de ensino: consecução dos programas curriculares, procedimentos metodológicos, pedagógicos e avaliativos, bem como articulação com os professores de Prática de Ensino. A estruturação curricular para os ensinos de 1º e 2º graus do colégio passou a ser “de responsabilidade da Coordenação Pedagógica, a partir das

coordenações dos Setores Curriculares, sob a aprovação do Conselho Diretor e dos Colegiados Superiores pertinentes da Universidade”.⁸⁵

A reestruturação estabelecida no colégio aponta para uma definitiva ruptura com a tutela da Faculdade de Educação, remetendo para esferas superiores da Universidade as questões referentes ao Colégio de Aplicação. Mesmo que este Regimento tenha ficado retido no Centro de Filosofia e Ciências Humanas por muitos anos, na prática, a escola foi se estruturando sob os referenciais nele estabelecidos.

A partir daquele momento, as relações ficaram bastante estremecidas, mas acho que a Faculdade de Educação, como nós, aprendeu a lidar com essas diferenças porque afinal, quem era coordenador do setor era o professor de Prática, era ele que resolvia quem ia trabalhar aqui. Depois, houve o concurso, essa relação teve que ser desfeita e ainda havia alguma forma de interferência, por antiguidade. Mas com o tempo, essas pessoas foram aposentando e as relações foram ficando, teoricamente, mais desanuviadas, elas foram sendo articuladas sem ressentimentos, porque é assim como um filho que fica independente. A mãe nunca se conforma... Então, aquilo ficou um tempo mal resolvido na cabeça deles, porque na nossa era tudo que a gente queria. Com o tempo, tudo foi se resolvendo.

(Depoimento da professora de Língua Portuguesa, Maria Luiza Mesquita da Rocha, atual diretora do Colégio de Aplicação da UFRJ, entrevista realizada em 19/09/2014)

Em 1984 o corpo técnico da escola contava 25 funcionários, e o corpo docente contava 85 docentes, dos quais 65 trabalhavam em regime de 20 horas semanais e 19 em regime de 40 horas. Professores do CAp conquistaram, com a Escola de Serviço Social, localizada no *campus* da Praia Vermelha, a utilização de salas ociosas para realização do Projeto de Extensão Curricular, que passou a ser lá desenvolvido pelos professores de 40 horas. A conquista das 40 horas estava condicionada ao desenvolvimento de projetos em ensino, pesquisa e extensão, e a ocupação conjunta do prédio com outras escolas não permitia que os professores desenvolvessem seus projetos em seu próprio prédio. A equipe de Educação Física foi uma das primeiras a conquistar o regime de 40 horas, por

⁸⁵ Regimento do Colégio de Aplicação da UFRJ, encaminhado para aprovação do Conselho do Centro de Filosofia e Ciências Humanas em dezembro de 1986.

desenvolver um projeto que oferecia atividades esportivas para a comunidade, também no *campus* da Praia Vermelha⁸⁶.

O ano de 1985 foi de muitos acontecimentos na UFRJ. Nesse ano tomou posse o primeiro reitor brasileiro indicado pela comunidade universitária: Horácio Cintra de Magalhães Macedo. Era membro do partido comunista e durante seu mandato defendeu a autonomia universitária e sua existência como uma autarquia. O início de sua gestão foi marcado pelo trabalho em prol de uma estrutura colegiada e de executivos eleitos pela comunidade universitária.

Alterações no estatuto da UFRJ deliberaram pela eleição de representantes no Conselho Universitário, e um professor do Colégio de Aplicação, eleito por seus colegas, passou a ter assento nesse Conselho como representante dos professores de 1º e de 2º graus da Universidade. Candidataram-se o professor Moacyr Barreto e a professora Miriam Kaiuca como sua suplente; e a professora Maria Auxiliadora Lopes de Souza, tendo como suplente Judith Bins. As duas últimas professoras citadas foram eleitas.

Em setembro desse mesmo ano, Ofício-Circular nº 2⁸⁷ do Reitor, dirigido aos Decanos, Diretores de Unidades e Diretores de Órgãos Suplementares informa:

Prezado Colega

Deverá realizar-se, até o final do ano corrente, a substituição dos diversos Dirigentes da estrutura da nossa Universidade. Em algumas Unidades e Centros, já principiou o processo, com ativa participação de todos os segmentos da comunidade – professores, funcionários e estudantes.

A Reitoria tem todo o interesse, e o compromisso maior, de que todas as escolhas dos dirigentes passem pelo crivo da manifestação da comunidade, a fim de que possamos efetuar, em todos os níveis, um amplo processo de renovação de quadros e de eleição de Diretores e Decanos. Todos, com o compromisso que tem a Reitoria em benefício da democratização das nossas estruturas e da defesa do mais elevado padrão do exercício da atividade acadêmica. A Reitoria estimula, com muita simpatia e empenho, o desenvolvimento deste autêntico processo democrático. [...]

⁸⁶ Relatório Anual do Centro de Filosofia e Ciências Humanas de 1984

⁸⁷ Boletim UFRJ nº37, de 12 set.1985.

A eleição de Horácio Macedo para Reitor e sua posterior nomeação pelo Ministro da Educação, Marco Maciel, deflagrou um processo de mobilização da comunidade universitária para as diversas eleições. A greve de 1984 é apontada como essencial na democratização da Universidade, na realização de eleições para Decanos, Conselheiros e Diretores de todas as Unidades. Esse processo não se deu só na UFRJ, ocorreu em todas as universidades federais.

Nesse contexto, a autonomia do Colégio de Aplicação não poderia deixar de acontecer. A Faculdade de Educação não tinha como se opor e, parece mesmo, que a apoiava. A professora que protagonizou a separação do colégio em relação ao Departamento de Didática e ajudou a construir sua independência, capitaneando sua organização pedagógica e administrativa, concorreu, com mais outros cinco candidatos, à direção da Faculdade de Educação. Sérvula de Souza Paixão foi eleita por maioria de votos de sua Unidade.

Embora muito desejada, a assunção da direção do colégio por seus próprios professores parece não ter sido muito disputada. Só houve uma única chapa concorrendo à direção do colégio. A primeira diretora do Colégio de Aplicação eleita pela comunidade capiana era professora de Língua Portuguesa. Maria de Lurdes Castro tinha vindo para o colégio, transferida do Colégio de Aplicação João XXIII, de Juiz de Fora. Sua vice-diretora, Rose-Lea Teixeira de Almeida era professora de Ciências Biológicas do colégio.

[...] por não ser antiga no colégio acabou tendo a coragem de assumir uma chapa para direção do CAP e foi a primeira diretora. É meio como o Brasil que o primeiro presidente era um monarquista, o Teodoro. O CAP é meio assim, ela era meio “biônica” também, porque ela tinha muito pouco tempo de CAP e entrou com a Rose-Lea, que era de Biologia. Tinha também uma “eminência parda”, que se chamava Maria José Paes Leme, que também não era do CAP, tinha vindo da Rural (UFRRJ), do CAP da Rural. Era muito difícil você botar a “cara”. A Lurdinha tinha medo, mas teve coragem.

(Depoimento do professor de Educação Física, Moacyr Barreto, vice-diretor [1990/1994] e diretor [1998/2001] do Colégio de Aplicação da UFRJ, entrevista realizada em 14/08/2014).

A composição e a apresentação das Coordenações que comporiam o Conselho Diretor só ocorreram após a eleição. Todos os coordenadores que iniciaram com a nova diretoria foram substituídos ao longo dos quatro anos de gestão da professora Maria de Lurdes. A alta rotatividade entre os coordenadores parece indicar que os professores não estavam muito preparados ou motivados para exercer os cargos. O depoimento de professores que trabalhavam no colégio no período informa que essa rotatividade também estava relacionada ao movimento dos professores em busca da formação em cursos de pós-graduação e na progressão na carreira. Fato é que, no último ano desta gestão, as Coordenações – Pedagógicas, de Estágios e de Atividades Escolares – estavam concentradas em duas professoras: Cheilamar Prates e Edilza Guimarães.

Segundo a professora Maria Manuela Quintáns, foram realizadas tentativas de implantação da Supervisão Pedagógica, uma das especializações do curso de Pedagogia. As iniciativas não tiveram êxito, e essa função ficou a cargo dos coordenadores pedagógicos, oriundos do quadro de professores, que passavam a compor o quadro da direção. Seja pela rotatividade dos coordenadores nesse período ou pela concentração de atividades na organização e na administração das atividades da escola em apenas duas professoras, essa função de supervisão pedagógica foi se deslocando das Coordenações Pedagógicas para os coordenadores dos setores curriculares. Estes, mantendo suas atividades docentes em sala de aula, passavam a responder pela supervisão pedagógica de seus respectivos setores curriculares.

Desde a criação do curso de Pedagogia, em 1939, a ideia da formação de técnicos e especialistas em educação já estava presente. Entretanto, fazia parte de todo um movimento de inserção dos intelectuais na burocracia estatal e na esfera política, bem como na construção de um projeto educacional nacional, alicerçado na racionalidade técnica e científica, como possibilidade de intervenção na esfera social, em prol da construção da modernidade (XAVIER, 1999, 2002).

Em perspectiva diferente, a reforma universitária de 1968 estava marcada por uma concepção técnico-burocrática da divisão do trabalho e produziu a inserção dos especialistas em educação no processo educacional, de forma que fragmentou a formação do pedagogo e promoveu a divisão técnica do trabalho na escola (LIBÂNEO; PIMENTA,

1999). Os debates e as críticas deflagrados em fóruns nacionais de debates educacionais a respeito da fragmentação ocasionada pelas especializações no espaço escolar foram vivenciados de forma singular no Colégio de Aplicação. As ambiguidades e os embates entre as questões práticas do exercício das atividades e funções profissionais de pedagogos e professores foram vividas de forma intensa no interior da escola⁸⁸.

Dadas as especificidades decorrentes de a gerência do colégio ser exercida, por tantos anos, pelo Departamento de Didática da Faculdade de Educação, a “[...] negação explícita do campo próprio de estudos da pedagogia (e por decorrência, da didática)” observada por Libâneo e Pimenta (1999, p. 251) foi fortemente acentuada no interior do colégio. Os especialistas em educação e suas funções, no Colégio de Aplicação da UFRJ, estavam personificados nos professores de Prática de Ensino, ou seja, nos professores do Departamento de Didática que assumiam a supervisão pedagógica, a gestão e a administração do colégio. A negação desses profissionais pareceu entrar em conflito, quando se fez necessário que os próprios professores da escola assumissem os papéis e as funções de acompanhamento do ensino e de gerenciamento institucional, como demonstra a rotatividade de professores nesses cargos e funções. Durante o período de gestão da primeira direção eleita pela própria comunidade capiana, a assunção desses papéis parece ter sido um processo de aprendizado, com muitas abstenções.

Sob a direção da professora Maria de Lurdes, foi formada uma comissão que retomou a elaboração do Regimento do Colégio. Concluído, ele foi encaminhado para aprovação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, que, no entanto, nunca o oficializou. Embora esse Regimento estabeleça um Conselho Diretor, com a participação de funcionários do corpo administrativo e de estudantes, a representação desses segmentos só se concretizou na década de 1990. Na prática, esse conselho se estabeleceu como um Conselho Pedagógico, formado por representantes de cada setor curricular do colégio, coordenadores pedagógicos, diretor e vice-diretor.

⁸⁸ Diferentes críticas e posicionamentos a respeito da formação dos profissionais em educação são alvo de debates e discussões, ainda atuais (LUDKE; BOING, 2012; NÓVOA, 2009; SAVIANI, 2009, entre outros). Para além das críticas em destaque nos anos de 1980 ao caráter tecnicista e à fragmentação do fazer pedagógico, a formação de profissionais da educação aptos para enfrentar os desafios postos pela escolarização de grupos sociais cada vez mais ampliados e pelas transformações da realidade educacional nacional no período em questão é discutida por diversos autores: Mello, Maia e Britto (1983); Silva Jr (1985); Pimenta (1988); e Libâneo (1999), entre outros.

Em 25 de fevereiro de 1986 foi firmado o convênio de cessão integral do prédio onde o Colégio de Aplicação funcionava, desde 1958, de forma compartilhada com mais dois outros colégios. Ao mesmo tempo em que os professores adquiriram autonomia para dirigir o colégio, passaram a dispor de forma irrestrita do espaço já ocupado pela escola por 28 anos. As turmas das quatro primeiras séries do 1º grau foram transferidas para o turno da tarde, e as turmas do 2º segmento do 1º grau e as de 2º grau continuaram funcionando no turno da manhã. Por esse convênio, o colégio passou a receber 30 alunos oriundos da rede municipal no 2º grau.

Os professores passaram a dispor de espaço físico para desenvolvimento de projetos de pesquisa, ensino e extensão, exigidos para obtenção do regime de 40 horas semanais, e o número de professores nesse regime de trabalho começou a ser ampliado a partir de 1986. Professores do colégio começaram a conquistar o regime de dedicação exclusiva, engajados no movimento de obtenção desse regime em toda a Universidade.

A articulação de uma rede de relações entre os colégios vinculados a universidades, já observada nos anos de 1970, foi retomada no final da década de 1980. Foi realizado o I Encontro Nacional de Escolas de 1º e 2º graus de Universidades Federais – ENEU –, em Belém do Pará. Poucos documentos foram encontrados sobre sua realização, mas sabemos da forte presença de professores do CAP da UFRJ no evento, e suas conclusões apontam para a realização do II ENEU no Rio de Janeiro:

Devido à profundidade dos temas abordados e a divisão do horário muito restrita, o grupo não pôde aprofundar-se e concluiu o seguinte:

1. Estabelecer uma unidade através da organização de classe.
2. Que se realizem outros Encontros para que haja troca de experiências pedagógicas e políticas.
3. Que todas as propostas sejam sintetizadas e levadas à base para discussão.
4. Fomentar a secretaria de 1º e 2º graus da ANDES para estudo imediato a respeito do plano de cargos e salários através de uma comissão (com representantes dos docentes das Escolas de 1º e 2º Graus).
5. Novo Encontro, sediado no Rio de Janeiro, que deverá ser realizado no primeiro semestre de 1989, para que seja dada continuidade ao 1º.

Belém, Pará – 1988

O II ENEU, promovido pelo Colégio de Aplicação da UFRJ, teve como tema central a “Construção do Conhecimento e Qualidade de Ensino: compromisso, metas e perspectivas”. Foram convidadas a participar do evento instituições federais de ensino, e a análise do temário do Encontro deixa transparecer o interesse em estabelecer articulações com as escolas técnicas federais, bem como em inserir-se e enquadrar-se na estrutura universitária, alicerçada nos três eixos – ensino, pesquisa e extensão.

Percebemos a realização dos Encontros Nacionais de Escolas Universitárias, assim como os Encontros Nacionais de Colégios de Aplicação, noticiados em atas da Congregação da Faculdade de Educação nos anos de 1970, como movimentos de construção e fortalecimento de redes de relações e de associação de interesses. No mesmo sentido, foi fundada a Associação Nacional de Docentes das Escolas Federais de 1º e 2º graus (Andefes), em 1986. Essa associação congregava escolas técnicas, agrotécnicas e militares, o Colégio Pedro II e colégios de aplicação. Grande parte da movimentação para a criação de associações que tentavam congregar as instituições da rede federal está vinculada à manutenção e à construção de uma carreira que melhor beneficiasse os professores de 1º e 2º graus na rede federal de ensino e nas universidades⁸⁹.

O ano de 1987 se iniciou no Colégio de Aplicação com banheiros, cantina e algumas salas já reformados. Com a transferência das turmas das séries iniciais para o turno da tarde, as atividades como “aulas de apoio, oficinas de arte e clubes” ganharam novo fôlego, com maior disponibilidade de espaços no próprio colégio.

A participação e o engajamento de alunos, pais, professores e funcionários parecem ter sido revitalizados durante a gestão da professora Maria de Lurdes. Foi montada uma comissão com representantes dos referidos grupos, para elaboração de um “Código Disciplinar” para o colégio. Através da análise do questionário elaborado por essa comissão, com intuito de colher “a síntese das aspirações da maioria”, podemos perceber

⁸⁹ Em 1995 foi criado o Conselho de Dirigentes dos Colégios de Aplicação (CONDICAp), atualmente conhecido como Conselho de Dirigentes das escolas Básicas das Instituições Federais de Ensino Superior. Sua atuação está centrada no fortalecimento da atuação dessas escolas em entidades governamentais. Outro espaço de articulação nacional dos colégios de aplicação são os Seminários dos Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação das Universidades Brasileiras (SICEA), promovidos pelos próprios colégios. Têm como objetivo “propiciar e socializar experiências pedagógicas que envolvem ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas nos colégios de aplicação do Brasil; ampliar o diálogo sobre a formação docente em âmbito nacional e o papel dos colégios de aplicação neste processo”. Disponível em: <http://www.condicap.org.br/>.

grande flexibilidade no entendimento de questões, tais como o uso do uniforme, tolerância quanto a atrasos, frequência às aulas, transgressões e punições a serem empregadas. Ao final do questionário é sugerida a seguinte reflexão:

Se o aluno faz a opção de não permanecer em sala de aula, tem chance de desenvolver seu senso de responsabilidade; o trabalho do professor é facilitado, já que só os alunos interessados permanecem em aula.

No entanto, isto pode ocasionar desorganização do trabalho acadêmico, dificultar ao aluno acompanhar a sequência dos assuntos dados e atrapalhar o crescimento da turma como grupo.

O perfil de uma escola de “vanguarda” parece ter se reestabelecido, coerente com mudanças próprias do período de redemocratização, como pudemos constatar em matéria de jornal sobre a comemoração dos 40 anos do colégio⁹⁰. Foram realizadas diversas atividades: “palestras, saraus, debates, gincanas, fundação da Associação de ex-Alunos e encontros com escritores de livros infantis, como Ziraldo, Álvaro Ottoni, Vicente de Pérsia e Yone Rodrigues Ferreira”. Entre os eventos promovidos nas comemorações também consta “uma exposição dos trabalhos feitos nos cursos de extensão da escola, fruto de projetos experimentais de alguns professores”. Depoimento de uma professora informa que “a escola não lida apenas com o ensino tradicional, das matemáticas e ciências exatas, mas também com o universo das artes”. A matéria continua enaltecendo o colégio e a formação oferecida aos alunos:

Além das artes, os estudantes terminam, também, por desenvolver uma aguçada consciência crítica em relação à situação política do País. Mauro Durão, 16 anos, aluno da segunda série do segundo grau, conta um pouco da experiência vivida no plenário da Constituinte. Participaram da caravana a Brasília 70 alunos do CAp, além da própria diretora do colégio e alguns professores, que saíram do Rio no dia 15, só retornando na data do aniversário do colégio, 20 de maio.

- Aprendemos muito, porque pudemos comprovar, ao vivo, tudo que sabíamos através dos jornais e da televisão. Na minha opinião, foi uma experiência de vida. Fomos lá para combater a emenda do Centrão que

⁹⁰ Arquivo Colégio de Aplicação - Proedes, Série Jornais, 85, p. 05. “Festa pelos 40 anos de educação de vanguarda” (*O Globo*, 30/05/1988).

abria brecha para a privatização do ensino no País. Na verdade, o Centrão domina o Brasil. Mas a burocracia do Congresso só deixou dois alunos entrarem nas galerias – disse Mauro.

O jornal *Folha da UFRJ* também registrou a presença dos alunos do Colégio de Aplicação em Brasília, destacando a decepção dos estudantes:

Comportamento Parlamentar decepciona os mais jovens:

[...] Esse desapontamento não foi apenas com a atitude em plenário. Começou na véspera da votação, quando a mesa da Constituinte negou o pedido feito pelo deputado José Genoíno (PT-SP) para que os manifestantes tivessem livre acesso às galerias, de onde poderiam acompanhar **ao vivo** o desenrolar dos trabalhos. De nada adiantou o parlamentar lembrar que, na votação do capítulo destinado à reforma agrária, os **lobistas** dos latifundiários, os homens da UDR, lotaram as galerias e se manifestaram à vontade.[...]

(Arquivo Colégio de Aplicação - Proedes, Série Jornais, 84, p. 05, grifos da matéria).

Com certeza, os estudantes do Colégio de Aplicação desfrutavam de toda uma bagagem sociocultural e política que, construída por meio de experiências e vivências concretas, colocava-os em posição vantajosa para o enfrentamento das mudanças efetuadas no vestibular da UFRJ. Em 1988 a UFRJ deixou de participar do vestibular unificado e reassumiu a realização dos seus exames vestibulares. Suas provas voltaram a ser discursivas, com disciplinas específicas e gerais e com prova de redação. Seus vestibulares atingiam uma média de 50 mil candidatos. Para que os alunos do colégio estivessem aptos a enfrentar, também, o vestibular unificado, eram realizados exames “simulados” em “sistema misto”, isto é, apresentando questões objetivas e discursivas, para o preparo de seus estudantes para o enfrentamento dos diferentes tipos de vestibular.

Nesse mesmo ano foi realizada a eleição para a segunda direção do Colégio de Aplicação, oriunda de seu próprio quadro de professores. Nessas eleições houve toda uma mobilização, com várias reuniões, para serem montadas as duas chapas que se inscreveram e para articulações com os diferentes grupos da escola. Uma das chapas era encabeçada pelos professores João Freire, do setor de Língua Portuguesa, e Ionilde Maria de Azevedo,

do setor de Matemática. A outra, pelos professores Maria Manuela Quintáns, do setor de História, e Moacyr Barreto, do setor de Educação Física. Foi uma disputa acirrada e os avanços da política *stricto-sensu* não correspondiam aos avanços das liberdades individuais, do entendimento da diversidade.

Ali, era uma briga de poder e ganhou a chapa que articulou melhor os diferentes grupos. Um verdadeiro confronto de ideias e confrontos pessoais também. Houve até movimentações de professores contra o voto dos alunos na nossa chapa, alegando haver um homossexual na chapa. Era uma chapa cheia de mulheres, só tinham dois homens, eu e o Paulo Lívio, que disputamos o título de homossexual.

(Depoimento do professor de Educação Física, Moacyr Barreto, vice-diretor [1990/1994] e diretor [1998/2001] do Colégio de Aplicação da UFRJ, entrevista realizada em 14/08/2014).

“Carta aberta aos estudantes, professores e funcionários do CAp-UFRJ”, assinada por 20 professores de diferentes setores curriculares da escola, circulou no período da campanha eleitoral. Nela, o grupo de professores faz a defesa da observação do “currículo” e de ações dos candidatos, posicionando-se claramente a favor da chapa “O CAp que queremos – uma escola pública, gratuita e de qualidade”:

[...] Precisamos conhecer o que cada chapa faz no CAp, e pelo CAp, em todos esses anos, e se o que diz corresponde à sua prática no dia-a-dia, da sala de aula às Assembléias. Os membros da chapa “O CAp QUE QUEREMOS”, quando afirmam sua luta pela autonomia do CAp, pela democratização da Universidade e da sociedade, já demonstraram, de maneira inequívoca, sua coerência entre o que propõem atualmente e o que fizeram e fazem pelo CAp.

É sempre bom relemburar, por exemplo, a atuação de Manuela, Moacyr, Malu e Ana Toledo na organização e liderança do movimento docente no CAp, desde 1980. O que pode parecer simples hoje, na verdade foi conquistado na árdua luta por uma Universidade pública, gratuita, de qualidade, autônoma e democrática. O CAp passou, então, a ser conhecido na comunidade universitária, ocupamos espaços na estrutura administrativa da UFRJ. Conhecemos, portanto, a prática dos membros da chapa “O CAp QUE QUEREMOS” e sabemos que ela tem sido sempre coerente com seu discurso. [...]

A síntese da proposta da chapa vencedora, “O CAP que queremos – uma escola pública, gratuita e de qualidade” apresentou como princípios norteadores, para essa escola almejada, a defesa da escola “democrática, autônoma e cooperativa, co-participativa e produtiva”. Suas linhas de ação apontavam para a descentralização das decisões e valorização dos diversos segmentos da escola em um “Corpo Colegiado”.

O grupo que compunha a nova direção tinha Maria Manuela Quintães Alvarenga na direção e Moacyr Barreto na vice-direção. Como coordenadores pedagógicos, os professores Ana Maria Toledo de Miranda, Maria Luiza Mesquita da Rocha e Lucia Freitas Ezequiel. A Coordenação de Atividades Escolares foi assumida pelos professores Paulo Lívio Pereira Pinto e Antônia de Andrade Cunha, e a Coordenação de Estágios ficou a cargo da professora Monica Lima e Souza.

Os anos de 1990 se iniciavam no Colégio de Aplicação da UFRJ sob a direção de um grupo de professores cuja carreira acadêmica no colégio e a experiência de um percurso institucional tão desafiador faziam parte de sua história e memória.

UM PONTO NÃO FINAL, PARA SEGUIR PENSANDO

A reflexividade histórica ajuda a conscientizar-se do fato de que a *desigualdade* é indissociável da crença coletiva na legitimidade (*alto grau desejabilidade coletiva*) de um objeto, de um saber ou de uma prática. (LAHIRE, 2003, p. 983).

Desde sua fundação, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro desfruta de posição privilegiada e de prestígio, caracterizando-se como uma escola muito disputada. Não só por sua vinculação com a Universidade, mas também por incorporar as formas culturais legitimadas por diversas ordens de interesses do poder público, dos grupos docentes, dos alunos e de suas famílias, bem como dos licenciandos que, pelos estágios na escola, adquiriram habilitação profissional.

Entretanto, diversas contradições são incorporadas à posição ocupada pelo colégio no cenário educacional, dada sua posição na hierarquia da Universidade na qual se insere e na da própria estrutura do sistema nacional de educação. Historicamente, a cultura nacional não tem valorizado a educação básica, e o que distingue o colégio, no período estudado, são outros fatores que transcendem a educação fundamental. O Colégio de Aplicação tem sido depositário de diversas expectativas e mandatos dos agentes com ele imbricados: a transformação do ensino secundário, seja pela inovação pedagógica ou pela consolidação de novas referências para a formação de professores, assim como as aspirações dos grupos sociais que buscavam adequar-se à nova ordem de distribuição de posições sociais que passou a incorporar os níveis educacionais em sua estruturação.

A realização do estudo nos leva a concluir que indicadores de prestígio escolar são móveis, amplos e incorporam os diferentes tipos de capital da instituição e de seus agentes. Ao mesmo tempo em que o colégio se destaca no cenário das escolas públicas de ensino médio, não dispõe de prédio próprio, nem de recursos materiais que costumam caracterizar instituições de prestígio. As propriedades que sustentam e fundamentam a distinção do Colégio de Aplicação estão ancoradas no usufruto de todo o capital de Universidade criada como centro de referência nacional e nos atributos socioculturais dos agentes envolvidos na

sua existência. São os investimentos, as disputas e as negociações entre os grupos que conferem sua identidade, a organização, as funções desempenhadas e o prestígio alcançado através do tempo. Estas se caracterizam como produtos de relações humanas em acordo com temporalidade e intencionalidade peculiares.

As sucessivas configurações incorporadas pelo colégio atenderam aos interesses e às perspectivas postas pelos grupos nele inseridos. As propriedades da escola – vinculação a uma das maiores universidades do País, posicionamento geopolítico, capital e *habitus* de seus agentes – reafirmam grupos sociais capazes de investir em um colégio que exige grandes empreendimentos de seus membros na legitimação da educação como instrumento de confirmação de posições sociais e como requisito de ascensão social.

A baixa heterogeneidade das características e propriedades sociais desses agentes implica na afinidade nas maneiras de pensar, agir, usufruir e apropriar-se dos bens culturais, defender interesses e valores, compreender o sentido e as funções da escolarização no contexto em questão. A configuração dos grupos e sua interação no espaço representado pela instituição geraram as estratégias necessárias à participação no jogo de forças que tendeu para a manutenção do prestígio do colégio, para a construção de uma carreira diferenciada dos demais professores da educação básica de outras redes públicas de ensino. Carreira esta que, mesmo não equiparada à dos docentes universitários, caracteriza-se como mais um atributo distintivo da instituição, em sociedade que não dá mostras efetivas de valorização da educação fundamental.

Fazer parte dos grupos representados em nosso estudo requer esforço e conformação às regras e às exigências institucionais específicas a cada um deles – exames e concursos, investimento econômico em preparo acadêmico, subordinação hierárquica, manutenção de redes sociais rentáveis, domínio do jogo de influências, precariedade empregatícia em prol de outros ganhos mais subjetivos, dedicação e excelência acadêmica, entre outras demandas cambiantes, de acordo com aspectos sócio-históricos internos e externos à instituição. Simultaneamente, todo esse esforço suscita sentimentos de competência, de orgulho e de mérito, tornando a meritocracia uma ideologia e uma prática fortemente presente no colégio, um espaço de geração e legitimação de capital cultural. Contudo, o ajustamento às regras e exigências não implica, necessariamente, em uma subordinação passiva à cultura

institucional. Os docentes do Colégio de Aplicação construíram redes de relações e interações, engajaram-se no movimento pela autonomia universitária e conquistaram, na década de 1980, o rompimento com a tutela da Faculdade de Educação e uma carreira distinta na rede pública de ensino básico.

No final da década de 1990, novas redes de relações e interesses se estruturaram, no sentido da ruptura com a cultura meritocrática e seletiva predominante na instituição: foram implantadas classes de alfabetização, e o sorteio, como forma de ingresso de alunos, se tornou norma efetiva no colégio. Mas este é tema para novo estudo, que amplie a reflexão sobre a escola básica democrática nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. F.; NOGUEIRA, M. A. (Org.) *A escolarização das elites – um panorama internacional das elites*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

ALMEIDA, A. M. F. *As escolas dos dirigentes paulistas – ensino médio, vestibular, desigualdade social*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

ALVES de ABREU, A. *Intelectuais e guerreiros – o Colégio de Aplicação da UFRJ de 1948 a 1968*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1992.

AZEVEDO, J. M. L. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. *Educação & Sociedade*, Campinas-SP, v. 23, n. 80, p. 49-71, 2002.

BARATA, C. E.; GASPAR, C. *Memórias de Ipanema: 100 anos do bairro*. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal, 1994.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. Mexico: Siglo Veinteuno, 1975.

BITTENCOURT, A. B. Uma fundação para modernizar o Brasil: a Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior – CAPES. In: ENCUESTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES: RED EDUCACIÓN, CULTURA Y POLÍTICA EM AMÉRICA LATINA, 6., 2010, Puebla. p. 32-49.

_____. Cooperação científica internacional e a criação da CAPES. *Revista Colombiana de Educación*, Colômbia, n. 61, p. 117-140, 2011.

BOMENY, H. A Reforma Universitária de 1968. 25 anos depois. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 26, n. 26, p. 51-71, 1995.

BOMENY, H. M. B.; FEITAL, R. Descentralização no Brasil: reforma educativa em curso. In: BOMENY, H. M. B.; FEITAL, R. (Org.). *Ensino básico na América Latina: experiências, reformas, caminhos*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. p. 39-58.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, P. ; CHAMBOREDON, J.C. ; PASSERON, J.C. *A profissão de sociólogo: pressupostos epistemológicos*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*, Lisboa: Fim de Século, 2003. p.119-126.

_____. *Usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica no campo científico*. São Paulo: Unesp, 2004.

_____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas-SP: Papirus, 2010.

_____. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre-RS: Zouk, 2011.

_____. Trabalhos e projetos. In: ORTIZ, R. (Org.). *A Sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2013. p. 32-38.

BRANDAO, Z.; LELIS, I. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 83, n. 83, p. 509-526, 2003.

BRANDAO, Z.; MANDELERT, D.; PAULA, L. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 747-758, 2005.

BRITO, M. de S. T.; COSTA, M. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas no município do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 500-594, 2010.

CARDOSO, E. D. Estrutura urbana e representações: a invenção da Zona Sul e a construção de um novo processo de segregação espacial no Rio de Janeiro nas primeiras décadas do século XX. *GeoTextos*, Bahia, v. 6, n. 1, p.73-88, 2010.

_____. A invenção da Zona Sul: origens e difusão do topônimo Zona Sul na geografia carioca. *GEOgraphia*, Niterói, v. 11, n. 22, p. 37-58, 2011.

CARVALHO, I. M. de *O ensino por unidades didáticas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1969.

_____. *O processo didático*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1976.

_____. *Colégio Nova Friburgo da Fundação Getúlio Vargas: histórico de suas realizações*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1988.

CARVALHO, M. S. de. Luiz Alves de Mattos e a construção de uma didática experimental. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 2000, Rio de Janeiro. *Anais...* Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/119_marise_santos.pdf> Acesso em: jan. 2013.

CASTRO, R. *Ela é carioca*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CASTRO LOPES, S. de. Instituto de Educação nos anos 1930: Formação de professores segundo os princípios da Educação Nova. In: CHAVES, M. W.; CASTRO LOPES, S. de. (Org.) *Instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro – um século de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

CAVALLIERI, F.; PERES LOPES, G. *Índice de Desenvolvimento Social - IDS: comparando as realidades microurbanas da cidade do Rio de Janeiro*. 2008. (Coleção Estudos Cariocas/Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro). Disponível em: <http://portalgeo.rio.rj.gov.br/estudoscaricocas/download/2394_%C3%8Dndice%20de%20Desenvolvimento%20Social_IDS.pdf>. Acesso em: jan. 2015.

COSTA, A. F. da. Identidades culturais urbanas, em época de globalização. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 17, n. 48, p.15-30, 2002.

CUNHA, L. A. *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

_____. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

_____. *A Universidade Crítica – o ensino superior na república populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

_____. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. 1997 repete 1937? Unificação e segmentação no ensino brasileiro. In: SEMINÁRIO “UM OLHAR SOBRE ANÍSIO”. Mesa-redonda “Política Educacional”, setembro de 1999. Rio de Janeiro: UFRJ/CFCH/PACC; Fundação Anísio Teixeira, 1999.

CUNHA, N.; ABREU, J. Classes secundárias experimentais – balanço de uma experiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 91, p. 91-151, 1963.

ELIAS, N. *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Edições 70, 1970.

_____. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.

_____. *O processo civilizador*, Rio de Janeiro: Zahar, 1994b. v.1.

_____. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____. *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

FAGUER, J. P. *Khâgneux pour la vie – une histoire des années soixante*. Noisy-le-Grand: Centre d'études de l'emploi, 1995.

FÁVERO, M. de L. (Org.) *Faculdade Nacional de Filosofia: projeto ou trama universitária?* Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1989a.

_____. *Faculdade Nacional de Filosofia: o corpo docente, matizes de uma proposta autoritária*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1989b.

_____. *Faculdade Nacional de Filosofia: caminhos e descaminhos*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1989c.

_____. *Faculdade Nacional de Filosofia: os cursos, começando a desenrolar um novelo*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1989d.

_____. (Coord.). *Faculdade Nacional de Filosofia: Depoimentos*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1992.

_____. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2010.

FÁVERO, M. de L.; BRITO, J. de M. *Dicionário de educadores no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ; MEC-Inep, 1999.

FÁVERO, M. de L.; LOPES, S. de C. *A Universidade do Distrito Federal (1935-1939): um projeto além do seu tempo*. Brasília: Liber Livro, 2009.

FERREIRA, M. S.; GOMES, M. M.; LOPES, A. C. Trajetória histórica da disciplina escolar ciências no Colégio de Aplicação da UFRJ (1949-1968). *Pro-Posições*, Campinas, v. 12, n.1, p. 9-26, 2001.

FRANGELA, R. de C. *Experiência e o currículo da formação de professores: um estudo histórico do Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

_____. Formação docente e a emergência de uma nova identidade profissional – a Revista *Escola Secundária* da CADES (1957-1963). *TEIAS*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7, 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/about> Acesso em: jan. 2015.

GAMA, Z. J. A concepção de avaliação de Luiz Alves de Mattos (1907-1980): avaliação em termos de qualidade e fecundidade em classes experimentais na cidade do Rio de Janeiro e no CAP UFRJ - anos 50 e 60. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 2000, Rio de Janeiro. *Anais...* Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/119_marise_santos.pdf> Acesso em: jan. 2013.

GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p.178-189.

LAGROYE, J.; OFFERLÉ, M. *Sociology de l'institution*. Paris: Belin, 2011.

LAHIRE, B. Crenças coletivas e desigualdades culturais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 983-995, 2003.

_____. *Sucesso escolar nos meios populares – as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2008.

LEMOES, L. H. C. *Posição social, consumo e espaço urbano: um estudo sobre a dinâmica sócio-espacial nas áreas nobres do Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado) – Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 239-277, 1999.

LOPES, A. C. Currículo de Ciências no CAP/UFRJ (1969-1998) – um estudo sócio-histórico. *TEIAS*, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, 2000. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/about> . Acesso em: jan. 2015.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 425-451, 2012.

MAFRA, P. H. *Uma escola contra a ditadura: a participação política do CAP-UFRJ durante o regime militar brasileiro (1964-1968)*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MARCONDES, M. I. Colégio de Aplicação e Classes Experimentais: uma experiência inovadora nos anos 50/60 na cidade do Rio de Janeiro. *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 4, n. 7, p. 11-124, 2001.

MATTOS, Luiz A. de. *Sumário de Didática geral*. 9. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1970.

MELLO, G. N. de; MAIA, E. M.; BRITTO, V. M. V. As atuais condições de formação do professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 45, p.71-78, 1983.

NOGUEIRA, M. A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 42-56, 1998.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NUNES, C. *Escola & Dependência – o ensino secundário e a manutenção da ordem*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

_____. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 151-182, 1992.

_____. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.14, p. 36-60, 2000.

OLIVEIRA, R. P. de. O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 61-74, 1999.

PIMENTA, S. G. *O pedagogo na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1988.

PINHEIRO, A. R. Instrução do povo sob a proteção do catolicismo – militância docente e a expansão da escolarização em São Paulo. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL CONGREGAÇÕES CATÓLICAS E ESTADO NACIONAL NO BRASIL, 2013, Campinas. Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação, Campinas.

PRADO JR., B. *Alguns ensaios: filosofia, literatura, psicanálise*. São Paulo: Max Limonad, 1985.

RESENDE, T. de F.; NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 953-970, 2011.

ROSEMBERG, F.; PIZA, E.; MONTENEGRO, T. *Mulher e educação formal no Brasil*: estado da arte e bibliografia. Brasília: INEP/REDUC, 1990.

SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, P. S. M. B. dos. *O Colégio Nova Friburgo da Fundação Getúlio Vargas*: mergulhando em sua memória institucional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SAPIRÒ, G. Réseaux, institution(s) et champ. In: DENIS, B.; MARNEFF, D. de (Org.). *Les réseaux littéraires*. Bruxelas: LE CRI/CIEL-ULB-Ug, 2006.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p.143-155, 2009.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SCHWARTZMAN, S.; BROCK, C. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SILVA JR., C. A. *Supervisão da educação*: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. São Paulo: Loyola 1985.

SOARES, M. *Linguagem e escola* – uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1993.

SOBREIRA, H. G. *Educação e hegemonia*: o movimento dos professores públicos de 1º e 2º graus do estado do Rio de Janeiro de 1977 a 1985. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Rio de Janeiro, 1989.

SPOSITO, M. P. *O povo vai à escola*: A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Loyola, 1984.

TEIXEIRA, A. *Aspectos americanos de educação*. Salvador: Tip. De São Francisco, 1928.

_____. Apresentação. In: CUNHA, N.; ABREU, J. Classes secundárias experimentais – balanço de uma experiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 40, n. 91, p. 91-151, 1963.

THETIS NUNES, M. *Ensino secundário e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: ISEP, 1962.

VELHO, G. *A utopia urbana*: um estudo de antropologia social. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

_____. Patrimônio, negociação e conflito. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 287-322, 2006.

VICENTINI, P. P. A profissão docente no Brasil do século XX: sindicalização e movimentos. In: BASTOS, M. H. C.; STHEFANO, M. (Org.) *Histórias e memórias da Educação no Brasil – século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005.

WHITAKER, D. C. A. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a Orientação Profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 289-297, 2010.

XAVIER, L. N. *O Brasil como laboratório – educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais*. Bragança Paulista: IFAN/ CDAPH / EDUSF, 1999.

_____. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

_____. Intelectuais, Estado e Educação no Brasil: aproximações e recuos no contexto das décadas de 1950-1960. In: MENDONÇA, S. R. (Org.). *O Estado brasileiro: agências e agentes*. Niterói: EdUFF; Vício de Leitura, 2005.

ZAMBONI, E. et al. *Memórias e histórias da escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, J. Escola Média no Brasil – aspectos quantitativos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 38, n. 88, 1962.

_____. A educação secundária no Brasil: ensaio de identificação de suas características principais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 86, n. 212, 2005.

BARRETO, R. A. D. N.; THOMAZ, A. A. Práticas reformistas na educação brasileira: a contribuição dos irmãos Gildásio e Gilson Amado. Campinas: *Revista HISTEDBR*, n. 46, p. 264-272, 2012.

BEISIEGEL, C. de R. Considerações a propósito de um projeto educacional. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 38-49, 1993.

BITTENCOURT, A. B. Trajetória de herdeiro entre dois projetos políticos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 99-112, 2009.

BOURDIEU, P. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. *Escritos de Educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998a. p.65-69

_____. Os três estados do capital social. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. *Escritos de Educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, p.71-79, 1998b.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. SP: Perspectiva, 2011.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.) *A Sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, p. 39-72, 2013.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A comparabilidade dos sistemas de ensino. In: DURAND, J. C. G. (Org.) *Educação e hegemonia de classe*. São Paulo: FGV, 1979. p. 70-104.

BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. de. As estratégias de reconversão. In: DURAND, J. C. G. (Org.) *Educação e hegemonia de classe*. São Paulo: FGV, 1979. p. 106-176.

BRANDÃO, Z. A dialética micro/macro na sociologia da educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p.153-165, 2001.

_____. *Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos*. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. Para além de Bourdieu. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.1, p. 227-241, 2010.

BRIAND, J.P.; CHAPOULIE, J.M.; PÉRETZ, H. Les statistiques scolaires comme représentation et comme activité. *Revue Française de Sociologie*, Paris, p. 669-702, 1979.

CANDAU, V. M. A didática e a formação de professores. In: CANDAU, V. M. (Org.) *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1983.

CHAPOULIE, J.M.; BRIAND, J. P. A instituição escolar e a escolarização: uma visão de conjunto. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 47, p. 11-60, 1994.

CHAVES, M. W.; LOPES, S. de C. (Org.) *Instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro: um século de história (1850-1950)*. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2009.

DESAULNIERS, J. B. R. Instituição e evolução da escolarização. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 97-104, 1992.

_____. Um pesquisador, uma abordagem (entrevista com Jean-Michel Chapoulie). *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p.159-164, 1994.

FAGUER, J. P. Os efeitos de uma “educação total”: um colégio jesuíta, 1960. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 18, n. 58, p. 9-53, 1997.

FONSECA, S. A. da A. A. A Revista “Escola Secundária” e o programa de professores da CADES. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 12., 2003, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ANPUH, 2003.

FREITAG, B. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, 2011.

GARCIA, W. E. (Org.). *Educadores do século XX*. Brasília: Plano, 2002.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação – SBHE*, Maringá, n. 1, p. 9-43, 2001.

KIMPARA, M. M. *Colégio de Aplicação e práticas de ensino: questões atuais*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1997.

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LEONARDI, P. *Puríssimo Coração: um colégio de elite em Rio Claro*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2002.

MARTINS, C. B. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p.15-35, 2009.

MELLO, I. da S. Alguns aspectos da educação secundária norte-americana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 49, p. 45-58, 1953.

MONARCHA, C.; LOURENÇO FILHO, R. (Org.). *Por Lourenço Filho: uma biobibliografia*. Brasília: Inep, 2001.

NASCIMENTO, I. M. et al. (Org.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados, 2007.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 05-23, 2005.

PAIM, A. Por uma Universidade no Rio de Janeiro. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). *Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: CNPq, 1982. p. 17-96.

PAULILO, A. L. A pesquisa em políticas públicas de educação numa perspectiva histórica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 91, n. 229, p. 481-510, 2010.

PEROSA, G. S. *Escola e destinos femininos*: São Paulo, 1959/1960. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PINHEIRO, A. R. *Escola “Caetano de Campos”: Escola Paulista, Escola Vanguardeira*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2008.

PINTO, M. de R.; AMARAL, N. C.; CASTRO, J. A. de. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata na rede pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul./set. 2011.

POLLAK, M. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PROST, A. Razões e efeitos da sistematização do ensino. Reflexões sobre o modelo de ensino francês. *Pro-Posições*, Campinas, v. 15, n. 2 (44), p.151-162, 2004.

ROMANELLI, O. de O. *A História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1990.

SOUZA, R. F. de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1810-1910)*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

TEIXEIRA, A. A crise. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 195, p. 310-326, 1999.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, 2001.

WAIZBORT, L. (Org.). *Dossiê Norbert Elias*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

ARQUIVOS INSTITUCIONAIS DO PROGRAMA DE ESTUDOS E DOCUMENTAÇÃO EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (Proedes, Faculdade de Educação/UFRJ)

- Arquivo Colégio de Aplicação (1948 – 1984)
- Arquivo Faculdade Nacional de Filosofia - FNFfi (1939 – 1969)
 - Livros de Atas do Conselho Departamental
 - Livros de Atas da Congregação
- Arquivo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1969 – 1986)
 - Livros de Atas do Conselho Departamental
 - Livros de Atas da Congregação

OUTRAS FONTES

Estatísticas do Século XX – IBGE

Disponível em: <http://seculoxx.ibge.gov.br/>

Boletins da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1970 – 1980)

Boletins da Seção Sindical da Associação de Docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ADUFRJ) (1979 – 1990)

Classificação Brasileira de Ocupações: Ministério do Trabalho e Emprego Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/informacoesGerais.jsf>

Legislação:

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário (Lei Gustavo Capanema). Exposição de motivos. *Diário Oficial da União*, 10 abr. 1942. Seção 1, p. 5798.

BRASIL. Decreto-lei nº 1190, de 4 de abril de 1939.

BRASIL. Decreto-lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946 - Lei Orgânica do Ensino Primário

BRASIL. Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946 - Lei Orgânica do Ensino Normal.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.053, de 12 de março de 1946.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.092, de 26 de março de 1946.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.

BRASIL. Parecer do Conselho Federal de Educação nº 292, de 14 de novembro de 1962.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. *Diário Oficial* de 13/06/1977 dá o enquadramento dos professores da Universidade no Grupo-Magistério, código M 400 da Categoria Funcional de Professores de Ensino de 1º e 2º Graus da UFRJ.

BRASIL. Decreto nº 85.712, de 16 de fevereiro de 1981, que dispõe sobre a carreira de Magistério de 1º e 2º Graus.

Jornais

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Jovens mostram como vencer no Vestibular. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 22 jan.1972, p. 6.

FOLHA DE SÃO PAULO. Editorial: “Rumos da Universidade”. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 30 jul. 1982.

JORNAL DO BRASIL. JB dá nome aos aprovados no Vestibular. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 16 jan.1973, p. 1.

JORNAL DO BRASIL. UFRJ prejudica professores do Colégio de Aplicação e talvez nem pague os atrasados. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 12 dez. 1977, p. 6.

JORNAL DO BRASIL. Reitor manda pagar atrasados aos professores do Colégio de Aplicação. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 13 dez.1977, p.19.

JORNAL DO BRASIL. Carta dos estudantes do Colégio de Aplicação. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 20 ago. 1980. Caderno B, p. 2.

JORNAL DO BRASIL. Reestruturação dá a professor salário de Cr\$ 26 mil a 80 mil. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 17 fev.1981, p. 7.

JORNAL DO BRASIL. Crise no Aplicação leva à Reitoria pais dos alunos. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 06 maio1982, p.18.

JORNAL DO BRASIL. Salas do Colégio de Aplicação da UFRJ são pequenas para alunos. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 17 abr. 1983, p. 27.

JORNAL DO BRASIL. Convênio sem definição deixa Colégio de Aplicação ao abandono. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 02 maio 1984. In: Arquivo Colégio de Aplicação, Proedes – Série Jornais, 54, p. 04.

O GLOBO. Colégios discutem a proibição dos convênios com os cursinhos. *O Globo*, Rio de Janeiro, 01 set. 1975, p. 10.

O GLOBO. Liderança no vestibular foi dos Colégios de Aplicação - Formação global é o que importa, dizem educadores. *O Globo*, Rio de Janeiro, 16 maio 1977, p.12.

O GLOBO. O lado bom de um momento difícil. *O Globo*, 16 jul.1984. In: Arquivo Colégio de Aplicação, Proedes – Série Jornais, 69, p. 04.

REVISTA VEJA. Grandezas e misérias do estudante. *Revista Veja*, São Paulo, 08 jan. 1975.

ÚLTIMA HORA. Manifestação cobra verbas mais justas. *Última Hora*, Rio de Janeiro, 03 jun.1984, p. 2.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

CORPUS DOCUMENTAL		
Proedes FE/UFRJ – Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro ARQUIVO COLÉGIO DE APLICAÇÃO (da Universidade do Brasil/UFRJ)		
Série	Sigla	Documentos
Estudos e Projetos	EP	Relatórios, planos, projetos, ofícios e processos relativos à organização, à instalação e ao funcionamento do colégio.
Organização do colégio	OC	Artigos de jornais e revistas especializadas; ofícios, portarias, processos; previsão orçamentária e tabelas de alocação de profissionais; programas de atividades; circulares e informes de instruções para professores e alunos, relativos à organização e ao funcionamento do colégio em seus primeiros anos.
Jornais	JO	Coletânea de recortes de jornais e revistas de grande circulação, com publicações relacionadas ao colégio
Correspondência Recebida	COR	Cartas; cartões; ofícios; requerimentos; memorandos; recursos; declarações; abaixo-assinados; informes; avisos; circulares internas e externas.
Correspondência Expedida	COE	Avisos; circulares e informes internos e externos; declarações; ofícios; requerimentos; memorandos; instruções de serviço; pareceres; cartas; atestados.
Legislação	LEG	Leis; decretos; portarias; regimentos; normas; instruções; estatutos; pareceres; processos; regulamentos de ensino gerais e específicos do colégio.
Instalações Físicas	I FIS	Anotações; projetos; plantas; relatórios; ofícios; fotos; contratos de locação; termos de convênio; pareceres.
Recursos Financeiros	REC FIN	Relações e análises de despesas, materiais e empenhos; ofícios; declarações e apontamentos.
Eventos	EVEN	Ofícios; fotografias; convites; programas; relatórios; certificados, recortes de jornal; planos e instruções; material de divulgação.
Ensino	ENS	Calendários escolares; horários; circulares; apontamentos; catálogos; planos e programas curriculares; grades horárias de cursos e relatórios.
Experimento	EXP	Decretos, pareceres, ofícios, portarias e instruções para a implantação de “classes experimentais”; planos, projeto e relatórios das “classes experimentais” no colégio; grades curriculares; composição das turmas; gráficos de notas; planos de curso por disciplinas.

Avaliação	AVAL	Editais de exames de seleção de alunos, programas de provas e instruções; critérios de avaliação; gráficos e relatórios de resultados.
Pessoal	PES	Relações de professores e funcionários técnico-administrativos; mapas de frequência; plano de expansão de pessoal; distribuição de turmas e carga horária; escalonamento de férias; <i>curriculum vitae</i> de alguns professores; pautas de reuniões; apontamentos; relatórios e planejamentos de atividades.
Discentes	DIS	Relações de alunos; mapas de matrícula; fotos; manuais do aluno; livro de atas do Grêmio Estudantil (de 1949 a dezembro de 1952); livro de atas do Conselho de Professores (dezembro de 1967 a dezembro de 1970); balanços da caixa escolar; circulares aos pais; apontamentos e rascunhos do Grêmio Estudantil; Listagem de presidentes do Grêmio (1953/1967/1984/1985); Livro de ocorrências relativas ao código de conduta (março/1965 a novembro/1974); convocações de assembleias e reuniões da Associação de Pais/APACAp; Estatuto e livro de atas da Associação de Pais (agosto/1982 a julho/1987); trabalhos de alunos; recortes de jornais; exemplares de jornais dos alunos.
Licenciatura	LIC	Apontamentos; relatórios; planos de curso; ofícios; pareceres; circulares; programas; planos de aula; horários; propostas de regimento; formulários; fichas de julgamento; pontos; programas e gabaritos de provas de Didática; material de divulgação, planejamento e regulamentação de cursos de férias para professores secundários em exercício ministrado pela FNFi; documentos contábeis; recortes de jornais; instruções; ofícios; calendários; memorandos; etc.

APÊNDICE 2

UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA	INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR	ANO DE FUNDAÇÃO	SITE	ENSINOS OFERECIDOS*	FORMA DE INGRESSO	REGIMENTO OU PPP NO SITE E LOCALIZAÇÃO
Colégio de Aplicação da UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	1948	http://www.cap.ufrj.br	EF EM	Sorteio Público 1º EF Prova + sorteio no EM	Não Fora do Campus Órgão Suplementar
Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG - Colégio Técnico (COLTEC) e Teatro Universitário (TU)	Universidade Federal de Minas Gerais	1954	http://www.cp.ufmg.br	EF (integral) ETP	Sorteio Público 1º EF Prova com reserva p/ rede pública e cotas	Não No Campus
Colégio de Aplicação da UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1954	http://www.cap.ufrgs.br	EF EF e EM/EJA	Sorteio Público em todas as séries	Não No Campus
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - Cap UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	1957	http://www.cap.uerj.br	EF EM	Sorteio Público 1º EF e Prova /6º ano EF	Não Fora do Campus
Colégio de Aplicação do Centro de Educação da UFPE	Universidade Federal de Pernambuco	1958	http://www.ufpe.br/cap/	EM	Prova 6º ano e demais vagas remanescentes	Sim No Campus
Colégio de Aplicação da UFS	Universidade Federal de Sergipe	1959	http://codap.ufs.br/	2º seg/to EF, EM, EJA	Sorteio 6º ano e demais vagas remanescentes	Não No Campus Órgão Suplementar
Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP	Universidade de São Paulo	1959	http://www.ea.fe.usp.br	EF EM	Sorteio Público 1º ano EF Reserva de 2/3 vagas para servidores	Sim No Campus
Colégio de Aplicação da UEL	Universidade Estadual de Londrina	1960	http://www.uel.br/aplicacao	EF EM ETP – prova e entrevista	Prioridade p/ servidores, geogerenciamento e regras do Núcleo Regional de Londrina	Sim No Campus (1º ao 5º) Demais fora do Campus
Colégio de Aplicação da UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	1961	http://www.ca.ufsc.br	EF EM	Sorteio Público em todas as séries	Não No Campus Unidade Universitária
Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará	Universidade Federal do Pará	1963	http://www.escoladeaplicacao.ufpa.br	EI EF	Prioridade p/ servidores Prova	Sim No Campus

UFPA				EM EJA		
Colégio de Aplicação João XXIII - UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora	1965	http://www.ufjf.br/joaooxxiii	EF EM EJA	Sorteio Público	Sim No Campus Unidade Acadêmica
Coluni - Colégio de Aplicação da UFV	Universidade Federal de Viçosa	1965	www.coluni.ufv.br	EM	Prova	Sim No Campus
Colégio de Aplicação do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE/UFMG	Universidade Federal de Goiás	1968	http://www.cepae.ufg.br/pages/9719	EI EF EM	Sorteio Público em todas as séries	Sim No Campus Órgão Suplementar
Colégio Universitário COLUN - UFMA	Universidade Federal do Maranhão	1968	http://www.colun.ufma.br	EF EM ETP	Prova Reserva 45% rede pública, 5% deficientes, demais livre	Não Fora do Campus Unidade Suplementar
Escola de Educação Básica da ESEBA/UFU	Universidade Federal de Uberlândia	1977	www.eseba.ufu.br	EI EF EJA	Sorteio Público em todas as séries	Sim No Campus Unidade Suplementar
Núcleo de Educação Infantil da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1979	http://www.nei.ufrn.br/	EI EF	Sorteio Público em todas as séries	Sim No Campus Unidade Suplementar
Colégio de Aplicação da UFAC	Universidade Federal do Acre	1981	http://www.ufac.br	EI EF EM	Sorteio Público em todas as séries	Não No Campus
Colégio de Aplicação da UFRR	Universidade Federal de Roraima	1995	http://ufrr.br/cap/	EF EM	Sorteio Público 1ª segmento; Demais séries Prova	Sim No Campus Unidade Acadêmica
Colégio Universitário da UFF	Universidade Federal Fluminense	2006	http://www.coluni.uff.br	EF EM	Sorteio Público em todas as séries	Não Fora do Campus Unidade Acadêmica

* EI – Educação Infantil
 EF – Ensino Fundamental
 EM – Ensino Médio
 EP – Ensino Profissional
 EJA – Ensino de Jovens e Adultos
 PPP – Projeto Político Pedagógico

APÊNDICE 3

Distribuição dos Alunos por Bairro de Moradia													
Zona	Bairro de Moradia	48	49	54	59	64	69	74	79	84	89	Total	%
Norte	Alto da Boa Vista	1										1	0,1%
Norte	Andaraí		2	1	1							4	0,5%
Oeste	Barra da Tijuca								1	1	7	9	1,2%
Norte	Bento Ribeiro	1	1									2	0,3%
Sul	Botafogo		20	5	15	2	7	19	19	12	15	114	15,2%
Sul	Catete		8	2	4	1		2	2	1	1	21	2,8%
Centro	Centro	1	2					1	1		1	6	0,8%
Sul	Copacabana	6	11	2	24	18	15	17	10	4	8	115	15,4%
Sul	Cosme Velho							2	3			5	0,7%
Norte	Engenho de Dentro	1	2									3	0,4%
Norte	Engenho Novo	1	2									3	0,4%
Norte	Engenho Velho (Tijuca)	1	4	2								7	0,9%
Sul	Flamengo		2	3	6	8	11	3	9	2	1	45	6,0%
Centro	Gambôa		1									1	0,1%
Sul	Gávea		5	1	2	5		2	2	6	7	30	4,0%
Sul	Glória							1	1	1	2	5	0,7%
Norte	Grajaú	1		1						2		4	0,5%
Sul	Humaitá				1			2	1		1	5	0,7%
Sul	Ipanema	2	5	2	4	11	10	8	5	4	7	58	7,7%
Oeste	Itanhangá								1			1	0,1%
Oeste	Jacarepaguá								1		2	3	0,4%
Sul	Jardim Botânico		2		3	3	5	16	13	8	11	61	8,1%
Sul	Lagoa			1	1	1	1	9		4	7	24	3,2%
Centro	Lapa (Centro)		1									1	0,1%
Sul	Laranjeiras	2	7	2	5	8	4	7	1	5	9	50	6,7%
Sul	Leblon	2	2	3	12	8	9	12	13	3	12	76	10,1%
Sul	Leme	1	2	3	3		5	1			1	16	2,1%
Norte	Manguinhos	1										1	0,1%
Norte	Marechal Hermes		1									1	0,1%
Norte	Meier	2	1								1	4	0,5%
Norte	Ramos	1										1	0,1%
Oeste	Recreio							2	1			3	0,4%
Norte	Riachuelo								1			1	0,1%
Norte	Rio Comprido									1		1	0,1%
Norte	Rocha		2									2	0,3%
Sul	Rocinha										1	1	0,1%
Norte	Sampaio	1										1	0,1%
Centro	Santa Teresa		2	1				3		1	1	8	1,1%
Sul	São Conrado								1		1	2	0,3%
Norte	São Cristovão	1	1					1				3	0,4%
Norte	Tijuca	4	6	3			1	7	2	3	1	27	3,6%
Sul	Urca			2			2	2	8		1	15	2,0%
Norte	Vila Isabel		2					1				3	0,4%
Norte	Ilha do Governador							1				1	0,1%

Distribuição dos Alunos por Bairro de Moradia													
Zona	Bairro de Moradia	48	49	54	59	64	69	74	79	84	89	Total	%
Norte	Niterói	2										2	0,3%
Norte	Valparaíso					1						1	0,1%
NI	não informado										1	1	0,1%
Total:		32	94	34	81	66	70	119	96	58	99	749	100,0%

APÊNDICE 4

Distribuição dos Alunos por Colégio de Origem															
Fonte de Recursos	Religião	Tipo	Colégio de Origem	48	49	54	59	64	69	74	79	84	89	TOTAL	%
Particular	Laica	Esc.	A Chave do Tamanho									3		3	0,4%
Particular	Laica	Col.	Acadêmico		1				3	1				5	0,7%
Particular	Outras	Col.	ACM							1				1	0,1%
Pública	Laica	E.E.	Afonso Pena		1									1	0,1%
Pública	Laica	E.M.	Albert Schweitzer							1				1	0,1%
Particular	Laica	Col.	Alvorada							1				1	0,1%
Pública	Laica	E.E.	Amaro Cavalcanti			1	2	1	1	1				6	0,8%
Particular	Laica	Esc.	Americana							1				1	0,1%
Pública	Laica	E.E.	Ana Neri							1				1	0,1%
Particular	Outras	Col.	Anchieta (BH)		1									1	0,1%
Pública	Laica	E.E.	André Maurois							2			1	3	0,4%
Particular	Laica	Col.	Andrews		5	1	8	1	1	5		3	3	27	3,6%
Particular	Outras	Ext.	Angelorum								1		1	2	0,3%
Particular	Laica	Col.	Anglo Americano		1	2	2				3	1	1	10	1,3%
Particular	Laica	Esc.	Arco-Íris									2		2	0,3%
Particular	Laica	Col.	Arte e Instrução	1	1									2	0,3%
Pública	Laica	E.M.	ASCB RJ										1	1	0,1%
Particular	Outras	Col.	Assunção							1				1	0,1%
Particular	Laica	Jd.Esc.	Atchim								1			1	0,1%
Particular	Laica	Col.	Atheneu São Luiz		6		1							7	0,9%
Particular	Laica	Esc.	Ativa								3			3	0,4%
Particular	Laica	Jd.Esc.	Babylândia								1			1	0,1%
Particular	Laica	Col.	Barão de Lucena				2							2	0,3%
Particular	Laica	Gin.	Barão de Mesquita		1									1	0,1%
Particular	Laica	Esc.	Barciela										1	1	0,1%
Particular	Judaica	Gin.	Barllan						1					1	0,1%
Particular	Outras	Col.	Batista	1	1									2	0,3%
Particular	Laica	Col.	Belisário dos Santos				1							1	0,1%
Particular	Outras	Col.	Bennett (Metodista)	1			1	1	1			1	1	6	0,8%
Particular	Laica	Inst.	Bento Ribeiro		1									1	0,1%
Particular	Laica	Col.	Betreta	1										1	0,1%
Particular	Laica	Col.	Brasil				2	1						3	0,4%
Particular	Laica	Col.	Brasil América				1							1	0,1%
Particular	Laica	Col.	Brasileiro de Almeida				1		1					2	0,3%
Pública	Laica	E.M.	C. Castelo Branco						13	2	5		2	22	2,9%
Pública	Laica	CEPq	C. de Est. e Pesq. de									1		1	0,1%
Particular	Laica	Esc.	Camaiore									1		1	0,1%
Pública	Laica	E.M.	Cantagalo							1				1	0,1%
Pública	Laica	CAP	CAP Goiânia										1	1	0,1%
Pública	Laica	E.M.	Capistrano de Abreu							1	1			2	0,3%
Pública	Laica	E.M.	Castel Novo								1			1	0,1%
Particular	Laica	Esc.	Catavento								1			1	0,1%
Particular	Laica	C.Educ.	CEAT - Anísio Teixeira										2	2	0,3%
Particular	Laica	Gin.	Cêfel		1									1	0,1%
Pública	Laica	C.E.	Cenecista Alberto										1	1	0,1%
Pública	Laica	C.E.	Cenecista Almeida								1			1	0,1%
Não identif.	Não identif.		certificado do MEC					1						1	0,1%
Particular	Laica	Jd.Esc.	Céu Azul								1			1	0,1%

Distribuição dos Alunos por Colégio de Origem																
Fonte de Recursos	Religião	Tipo	Colégio de Origem	48	49	54	59	64	69	74	79	84	89	TOTAL	%	
Particular	Laica	Cr.Esc.	Chapeuzinho										1	1	0,1%	
Particular	Laica	Esc.	Charles DeGaulle										1	1	0,1%	
Particular	Laica	Jd.Esc.	Chiquitin								1			1	0,1%	
Pública	Laica	E.M.	Cícero Pena							2	1	1		4	0,5%	
Particular	Laica	Col.	Ciências e Letras			1								1	0,1%	
Particular	Laica	Esc.	Colméia (Montessori)										2	2	0,3%	
Particular	Laica	Col.	Constructor Sui									1	1	2	0,3%	
Particular	Laica	Gin.Inst.	Copacabana				1							1	0,1%	
Particular	Outras	Ext.	Coração Eucarístico								2		2	4	0,5%	
Particular	Laica	Col.	Cruzeiro				1					1		2	0,3%	
Pública	Laica	E.E.	Dante Alighieri										1	1	0,1%	
Não identif.	Não identi	depart.	Dep. Educ. Tecnol.					2						2	0,3%	
Particular	Laica	Esc.	Dinâmica									4	2	6	0,8%	
Particular	Laica	Esc.	Dínamis									2	1	3	0,4%	
Particular	Outras	Col.	Divina Providência								3			3	0,4%	
Pública	Laica	Ext.	Duque de Caxias				1	3						4	0,5%	
Pública	Laica	Inst.	Educação			3		1		1				5	0,7%	
Particular	Laica	Gr.Esc.	EIE							1				1	0,1%	
Particular	Laica	Col.	em Brasília		1					4	1		2	8	1,1%	
Particular	Não identi	Esc.	em Curitiba					1						1	0,1%	
Particular	Não identi	Col.	em Goiânia									1		1	0,1%	
Particular	Não identi	NC	em Leavenworth,				1							1	0,1%	
Particular	Não identi	Col.	em MG								1			1	0,1%	
Particular	Não identi	Col.	em Niterói	1										1	0,1%	
Pública	Laica	G.E.	em Petrópolis					1						1	0,1%	
Particular	Não identi	Col.	em São Paulo							1			1	2	0,3%	
Pública	Laica	E.E.	em Uberlândia MG		1									1	0,1%	
Particular	Outras	igh Scho	Erasmus High School	1										1	0,1%	
Particular	Laica	Jd.Esc.	Esquilinho Amigo									1		1	0,1%	
Pública	Laica	E.M.	Estácio de Sá							1	8	1		10	1,3%	
Particular	Laica	Col.	Felisberto de Menezes	2	3									5	0,7%	
Particular	Laica	Col.	Fish							1				1	0,1%	
Particular	Laica	Col.	Fontainha							1				1	0,1%	
Pública	Laica	E.M.	Francisco Alves									1		1	0,1%	
Pública	Laica	E.M.	Francisco Cabrita								1			1	0,1%	
Particular	Laica	Col.	Franco Brasileiro	2	5	1								8	1,1%	
Particular	Laica	Col.	Frederico Ribeiro	1										1	0,1%	
Particular	Laica	Col.	Freitas Lima					1						1	0,1%	
Pública	Laica	E.M.	Gabriela Mistral							1				1	0,1%	
Pública	Laica	E.M.	George Pfisterer							1	1		12	14	1,9%	
Pública	Laica	E.M.	Golda Meir										2	2	0,3%	
Particular	Laica	Inst.	Guanabara	1	5	3		2				1		12	1,6%	
Particular	Outras	Esc.	Guido de Fontgalland								1		1	2	0,3%	
Particular	Judaica	Col.	Hebreu Brasileiro		4			4	1					9	1,2%	
Particular	Laica	Col.	Hélio Alonso										1	1	0,1%	
Pública	Laica	E.M.	Henrique Dosdworth			2				2				4	0,5%	
Pública	Laica	E.M.	Ilegível									1		1	0,1%	
Particular	Outras	Col.	Imaculada Conceição		1					1	2	1	1	6	0,8%	
Particular	Laica	Col.	Impacto										1	1	0,1%	
Particular	Laica	Esc.	Imperatriz Leopoldina									1		1	0,1%	

Distribuição dos Alunos por Colégio de Origem																
Fonte de Recursos	Religião	Tipo	Colégio de Origem	48	49	54	59	64	69	74	79	84	89	TOTAL	%	
Particular	Laica	Col.	Independência	1										1	0,1%	
Pública	Laica	E.E.	Infante D. Henrique						4	5				9	1,2%	
Pública	Laica	E.E.	Inst. Pesq.							1				1	0,1%	
Particular	Laica	Esc.	Integrada do Leme										1	1	0,1%	
Pública	Laica	E.E.	Irã							1				1	0,1%	
Particular	Judaica	Esc.	Israelita Eliezer									1	1	2	0,3%	
Particular	Judaica	Col.	Israelita Liessen								1			1	0,1%	
Particular	Laica	Col.	Ítalo-Brasileiro										2	2	0,3%	
Particular	Laica	Col.	Itamarati				4			2				6	0,8%	
Particular	Outras	Col.	Jacobina		1		1	1			1	1		5	0,7%	
Particular	Laica	C.Educ.	Joá, do										1	1	0,1%	
Pública	Laica	E.M.	Joaquim Abilio Borges							2	1		1	4	0,5%	
Pública	Laica	E.M.	Jockey Club do Brasil							1	1			2	0,3%	
Particular	Laica	Col.	José Bonifácio				15	3						18	2,4%	
Pública	Laica	E.M.	José de Alencar			1					1			2	0,3%	
Particular	Laica	Inst.	Lafayette		1									1	0,1%	
Particular	Laica	Gin.	Laranjeiras			1	1	7						9	1,2%	
Particular	Laica	Col.	Leblon										3	3	0,4%	
Pública	Laica	E.E.	Leitão Cunha							1				1	0,1%	
Particular	Laica	Esc.	Luluzinha								1			1	0,1%	
Pública	Laica	E.M.	Machado de Assis							1				1	0,1%	
Pública	Laica	G.M.	Mal Hermes			1								1	0,1%	
Pública	Laica	E.M.	Mal Trompowsky			1								1	0,1%	
Particular	Laica	Col.	Mallet Soares	6	3		5							14	1,9%	
Particular	Laica	Esc.	Maria Fumaça									1		1	0,1%	
Particular	Outras	Col.	Maria Imaculada								1			1	0,1%	
Particular	Outras	Col.	Maria José Imperial								1			1	0,1%	
Pública	Laica	E.M.	Marília de Dirceu							1				1	0,1%	
Particular	Outras	Col.	Marista							1				1	0,1%	
Pública	Laica	Gin.	Martin Afonso (S.	1										1	0,1%	
Particular	Laica	Inst.	Massena-Didia Fortes			1								1	0,1%	
Particular	Laica	Col.	Mello e Souza				6	1						7	0,9%	
Particular	Outras	Inst.	Menino Jesus	1	2									3	0,4%	
Particular	Laica	Col.	Metropolitano	1										1	0,1%	
Pública	Laica	E.M.	México		1						1			2	0,3%	
Pública	Laica	Col.	Militar		2		2							4	0,5%	
Pública	Laica	E.M.	Minas Gerais			1				1				2	0,3%	
Particular	Outras	Esc.	N. Sra da Misericórdia		2	1								3	0,4%	
Particular	Não identi	Esc.	na Alemanha							1				1	0,1%	
Não identif.	Não identi	Col.	na França							3				3	0,4%	
Particular	Não identi	Col.	na Paraíba										1	1	0,1%	
Particular	Outras	Inst.	Nazaré									1	1	2	0,3%	
Não identif.	Não identi	NC	NC- solicit. Gratuidade	1										1	0,1%	
Pública	Laica	E.M.	Nelson					1						1	0,1%	
Não identif.	Não identi	Col.	no Amazonas								1			1	0,1%	
Não identif.	Não identi	Esc.	no Chile								1			1	0,1%	
Não identif.	Não identi	Esc.	no Pará				1							1	0,1%	
Não identif.	Não identi	Esc.	nos EUA							1				1	0,1%	
Particular	Outras	Col.	Notre Dame								1	2	1	4	0,5%	
Particular	Laica	Esc.	Nova									1	6	7	0,9%	

Distribuição dos Alunos por Colégio de Origem																
Fonte de Recursos	Religião	Tipo	Colégio de Origem	48	49	54	59	64	69	74	79	84	89	TOTAL	%	
Particular	Laica	Col.	Nova Friburgo (FGV)			1	3							4	0,5%	
Pública	Laica	E.M.	Olavo Bilac										1	1	0,1%	
Pública	Laica	E.E.	Orsina Fonseca						1					1	0,1%	
Pública	Laica	Fund.	Osório										1	1	0,1%	
Particular	Laica	Esc.	Parque							3	2			5	0,7%	
Particular	Laica	Cr.Esc.	Patronato Op. Gávea							1	7	1	1	10	1,3%	
Pública	Laica	E.E.	Pedro A. Cabral					5	13	2				20	2,7%	
Pública	Laica	E.E.	Pedro Ernesto			2								2	0,3%	
Pública	Laica	Col.	Pedro II		3		1		2	4				10	1,3%	
Particular	Laica	Col.	Pentágono										1	1	0,1%	
Particular	Laica	Cr.Esc.	Pequeno Polegar								1			1	0,1%	
Particular	Laica	Col.	Pernalonga (Col. Isa									1	1	2	0,3%	
Particular	Laica	Inst.	Petersen								1			1	0,1%	
Particular	Laica	Esc.	Popeye									1	1	2	0,3%	
Particular	Laica	Esc.	Porto Seguro									1		1	0,1%	
Pública	Laica	E.M.	Pres. Arthur da Costa e										1	1	0,1%	
Particular	Laica	Col.	Princesa Isabel				1	1			4			6	0,8%	
Pública	Laica	E.E.	Prof. José Linhares			1								1	0,1%	
Pública	Laica	C.E.	Prof. Lourenço Filho							1				1	0,1%	
Particular	Não identif.		Prof. Particular										1	1	0,1%	
Pública	Laica	E.M.	Profa Jurema P. Giraud	1	2									3	0,4%	
Particular	Outras	Col.	Providência, da										1	1	0,1%	
Particular	Judaica	Inst.	Rabello	3	2									5	0,7%	
Particular	Laica	Esc.	Rana Cosac								1			1	0,1%	
Particular	Laica	Col.	Rebeca								1			1	0,1%	
Particular	Laica	Cr.Esc.	Reino Infantil								1			1	0,1%	
Pública	Laica	E.M.	República Argentina								1			1	0,1%	
Particular	Laica	Col.	Rezende		2									2	0,3%	
Particular	Não identi	Col.	Rio Branco (SP)					1						1	0,1%	
Particular	Laica	Col.	Rio de Janeiro		2		3	13	16		1	2	2	39	5,2%	
Pública	Laica	E.M.	Roma										2	2	0,3%	
Particular	Laica	Educ.	Ruy Barbosa	1	4		1							6	0,8%	
Pública	Laica	E.M.	Rvdo Álvaro Reis							1				1	0,1%	
Pública	Laica	E.E.	S. Neto						1					1	0,1%	
Particular	Outras	Col.	Sagrado Coração de		1						1		1	3	0,4%	
Particular	Outras	Col.	São Bento					3						3	0,4%	
Particular	Outras	Col.	São Carlos										1	1	0,1%	
Particular	Outras	Col.	São Fernando			1	3			2				6	0,8%	
Particular	Não identi	Curso	São Geraldo		1		1							2	0,3%	
Particular	Outras	Gin.	São João		1									1	0,1%	
Particular	Outras	Ext.	São José		2	1								3	0,4%	
Pública	Laica	E.M.	São Luiz (MG)		1									1	0,1%	
Particular	Outras	Col.	São Paulo						2					2	0,3%	
Particular	Outras	Col.	São Pedro de Alcântara										1	1	0,1%	
Particular	Outras	Col.	São Vicente de Paulo							1				1	0,1%	
Particular	Laica	Col.	Sarah Dawsey							1			1	2	0,3%	
Pública	Laica	E.M.	Senador Correa										2	2	0,3%	
Pública	Laica	G.E.	Serafim S. Neto						1	1				2	0,3%	
Pública	Laica	E.E.	Serafim Silveira						1					1	0,1%	
Pública	Laica	E.M.	Sérgio Buarque de										1	1	0,1%	

Distribuição dos Alunos por Colégio de Origem																
Fonte de Recursos	Religião	Tipo	Colégio de Origem	48	49	54	59	64	69	74	79	84	89	TOTAL	%	
Particular	Laica	Gin.	Serv. Cív. do Brasil				1							1	0,1%	
Pública	Laica	E.M.	Sheakespeare								3	4		7	0,9%	
Particular	Laica	Jd.Esc.	Soneca										1	1	0,1%	
Pública	Laica	E.E.	Souza Aguiar						1					1	0,1%	
Particular	Outras	Col.	Sta Marcelina									1		1	0,1%	
Particular	Outras	Col.	Sta Rosa de Lima		1									1	0,1%	
Particular	Outras	Col.	Stella Maris							1				1	0,1%	
Particular	Outras	Col.	Sto Agostinho	2	1			1					2	6	0,8%	
Particular	Outras	Col.	Sto Amaro			2					1			3	0,4%	
Particular	Outras	Inst.	Sto André							1		3	1	5	0,7%	
Particular	Outras	Col.	Sto Antonio		1									1	0,1%	
Particular	Outras	Col.	Sto Inácio		3						2			5	0,7%	
Particular	Laica	Jd.Esc.	Stockler									1	1	2	0,3%	
Particular	Outras	Gin.	Teresiano					1						1	0,1%	
Pública	Laica	E.M.	Thales de Melo							1	2			3	0,4%	
Particular	Laica	Esc.	The British School							1	1	1	2	5	0,7%	
Particular	Laica	Jd.Esc.	Tia Bebê									1		1	0,1%	
Particular	Laica	Jd.Esc.	Tiazinha										1	1	0,1%	
Pública	Laica	E.M.	Tomás de Aquino							1				1	0,1%	
Particular	Laica	Col.	Veiga de Almeida					1						1	0,1%	
Pública	Laica	C.E.	Vera Cruz (São J.		2									2	0,3%	
Particular	Outras	Col.	Zaccaria				1		1	1		1	1	5	0,7%	
Não identif.	Não identi	Indet.	NÃO INFORMADO	2	13	5	6	7	5	38	13	4	5	98	13,1%	
			Total	32	94	34	81	66	70	119	96	58	99	749	100,0%	

APÊNDICE 5

Distribuição dos Alunos segundo a PROFISSÃO PATERNA																	
PROFISSÃO PAI	Nív	Vínculo Trabalhista	Grupo Class.	Classificação	48	49	54	59	64	69	74	79	84	89	Total	%	
administrador	sup.	inic privada	1	profiss. liberal								1		1	2	0,3%	
advogado	sup.	inic privada	1	profiss. liberal	1	2	2	5	1	6	4	6	1	1	29	3,9%	
advogado	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup							1				1	0,1%	
aeronauta	sup.	inic privada	1	quadro sup									1		1	0,1%	
aeroviário	med.	inic privada	2	quadro med							1				1	0,1%	
agricultor	indet.	inic privada	2	trabalhador rural		1									1	0,1%	
almoxarife	med.	órgão públ	2	func públ quadro med							1				1	0,1%	
analista de sistemas	sup.	inic privada	1	profiss. liberal								1	3	4	8	1,1%	
arquiteto	sup.	inic privada	1	profiss. liberal					3	3	3	2		2	13	1,7%	
arquiteto prof UFRJ	sup.	UFRJ	1	prof universitário		1									1	0,1%	
assessor de pessoal	sup.	inic privada	1	quadro sup admin						1					1	0,1%	
assessor trá aéreo	téc.	órgão públ	2	func públ quadro téc.					1						1	0,1%	
assistente social	sup.	inic privada	1	profiss. liberal							1				1	0,1%	
autônomo	indet.	inic privada	2	prestador serv							1	2		1	4	0,5%	
auxiliar admin	med.	órgão públ	2	func públ quadro med			1								1	0,1%	
bancário	med.	inic privada	2	bancário	1	6	2	5	6		8	6		3	37	4,9%	
bancário BB	med.	órgão públ	2	func públ quadro med		2	1	2	4	4					13	1,7%	
bibliotecário	sup.	inic privada	1	profiss. liberal										1	1	0,1%	
cineasta	indet.	inic privada	2	prod artística							1				1	0,1%	
comerciante	indet.	inic privada	1	comerciante	7	16	5	5	5	9	4	3	3	8	65	8,7%	
comerciário	indet.	inic privada	2	comerciário		3		4	2	1	3	1		1	15	2,0%	
construtor	indet.	inic privada	1	construtor								1			1	0,1%	
construtor mestre	indet.	inic privada	2	operário				1							1	0,1%	
contador	sup.	inic privada	1	quadro sup admin	1	3	1	4			2	3			14	1,9%	
contador PETROBRAS	sup.	órgão públ	1	quadro sup admin				1							1	0,1%	
corretor	indet.	inic privada	2	comerciário				1					1		2	0,3%	
corretor imóveis	indet.	inic privada	2	comerciário									1		1	0,1%	
corretor seguros	indet.	inic privada	2	comerciário		1									1	0,1%	
dentista	sup.	inic privada	1	profiss. liberal	2			1	1	1	1			1	7	0,9%	
dentista	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup				1							1	0,1%	
desenhista	téc.	órgão públ	2	func públ quadro téc.					1	1					2	0,3%	
desenhista	téc.	inic privada	2	técnico							1				1	0,1%	
desenhista IAPTC	téc.	órgão públ	2	func públ quadro téc.				1							1	0,1%	
desenhista técnico	téc.	inic privada	2	técnico		1									1	0,1%	
diplomata	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup					1		1				2	0,3%	
economista	sup.	inic privada	1	profiss. liberal	1						5	2	2	2	12	1,6%	
eletrotécnico	téc.	inic privada	2	técnico								1			1	0,1%	
empresário	indet.	inic privada	1	empresário										2	2	0,3%	
enfermeiro	indet.	inic privada	2	serv médicos sociais										1	1	0,1%	
engenheiro	sup.	inic privada	1	profiss. liberal	2	4	3	8	12	7	6	5	10	14	71	9,5%	
engenheiro	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup							1	1		1	3	0,4%	
engenheiro agrônomo	sup.	inic privada	1	profiss. liberal		1			1						2	0,3%	
engenheiro BNDE	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup						1					1	0,1%	
engenheiro BNDS	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup									1		1	0,1%	
engenheiro DNER	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup					1					1	2	0,3%	
engenheiro DNOS	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup						1					1	0,1%	
engenheiro PETROBRAS	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup						2					2	0,3%	
engenheiro prof UFRJ	sup.	UFRJ	1	prof universitário							1				1	0,1%	
escrevente jurament	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup			1								1	0,1%	
escriturário	indet.	inic privada	2	quadro med admin		1						1			2	0,3%	
escriturário	med.	órgão públ	2	func públ quadro med						1					1	0,1%	
ex-func da SNAPP (F)	indet.	órgão públ	2	func públ quadro med	1										1	0,1%	
ex-func do DMC	indet.	órgão públ	2	func públ quadro med		1									1	0,1%	
farmaceutico	sup.	inic privada	1	profiss. liberal		2									2	0,3%	
fazendeiro	indet.	inic privada	1	fazendeiro		1				2					3	0,4%	
fiscal	indet.	órgão públ	2	func públ quadro med			1								1	0,1%	

Distribuição dos Alunos segundo a PROFISSÃO PATERNA																	
PROFISSÃO PAI	Nív	Vínculo Trabalhista	Grupo Class.	Classificação	48	49	54	59	64	69	74	79	84	89	Total	%	
físico CNPQ	sup.	órgão públ	1	pesquisador									1		1	0,1%	
fotógrafo	indet.	inic privada	2	prod artística									1		1	0,1%	
func admin	med.	órgão públ	2	func públ quadro med				1							1	0,1%	
func admin contínuo	med.	inic privada	2	quadro med admin				1							1	0,1%	
func IAPFESP	indet.	órgão públ	2	func públ quadro med					1						1	0,1%	
func M CAp	med.	CAp UFRJ	2	func públ quadro med					1						1	0,1%	
func públ celetista	indet.	órgão públ	2	func públ quadro med				1							1	0,1%	
func públ Cia Álcool e Açúcar	indet.	órgão públ	2	func públ quadro med		1									1	0,1%	
func públ DCT	indet.	órgão públ	2	func públ quadro med		1									1	0,1%	
func públ M	med.	órgão públ	2	func públ quadro med		4	1	1			4	1	1	3	15	2,0%	
func públ M federal	med.	órgão públ	2	func públ quadro med		2									2	0,3%	
func públ M municipal	med.	órgão públ	2	func públ quadro med		1									1	0,1%	
func públ M UFRJ	med.	UFRJ	2	func públ quadro med		2					4	1			7	0,9%	
func públ Sup	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup		1	1	4		1		3		5	15	2,0%	
func públ Sup UFRJ	sup.	UFRJ	1	func públ quadro sup				1			1	1			3	0,4%	
garçom	indet.	inic privada	2	prestador serv		1									1	0,1%	
geofísico	sup.	inic privada	1	profiss. liberal									1		1	0,1%	
geógrafo	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup										1	1	0,1%	
geólogo	sup.	inic privada	1	profiss. liberal									1	1	2	0,3%	
gerente de compras	indet.	inic privada	2	comerciário										1	1	0,1%	
gerente IBM	indet.	inic privada	1	quadro sup admin						1					1	0,1%	
iluminador	téc.	inic privada	2	técnico										1	1	0,1%	
industrial	indet.	inic privada	1	industrial	1	2	1	1	2		2		1		10	1,3%	
industrialário	indet.	inic privada	2	industrialário		1		3		1	3	1	1		10	1,3%	
joalheiro	indet.	inic privada	2	prod artística				1							1	0,1%	
jóquei	indet.	inic privada	2	esportista		1									1	0,1%	
jornalista	sup.	inic privada	1	profiss. liberal				4		1	1	2	1	1	10	1,3%	
jornalista	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup			1								1	0,1%	
juiz MJ	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup		1							1		2	0,3%	
lavrador (falecido)	indet.	inic privada	2	trabalhador rural		1									1	0,1%	
livreiro	indet.	inic privada	2	comerciário		1									1	0,1%	
magistrado	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup			1								1	0,1%	
marceneiro	indet.	inic privada	2	prestador serv		1									1	0,1%	
marceneiro empreit	indet.	inic privada	2	prestador serv					1						1	0,1%	
marítimo	indet.	inic privada	2	marítimo									1		1	0,1%	
mecânico	indet.	inic privada	2	prestador serv							1	1			2	0,3%	
médico	sup.	inic privada	1	profiss. liberal	2	1	1	5	1	8	4	3	2	4	31	4,1%	
médico	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup								1		2	3	0,4%	
médico IASERJ	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup							1				1	0,1%	
médico INAMPS	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup								1		1	2	0,3%	
médico professor UFRJ	sup.	UFRJ	1	prof universitário				1	1	1		1			4	0,5%	
militar	indet.	Forças Arm	2	militar	1	4	4	2	6	2	24	11	1	4	59	7,9%	
militar da reserva	indet.	Forças Arm	2	militar	1	1									2	0,3%	
militar reformado	indet.	Forças Arm	2	militar	1										1	0,1%	
modelista	téc.	inic privada	2	técnico								1			1	0,1%	
motorista	indet.	inic privada	2	prestador serv	1	5		1				1		1	9	1,2%	
músico	indet.	órgão públ	2	prod artística		1									1	0,1%	
músico	indet.	inic privada	2	prod artística		1									1	0,1%	
músico UFRJ	sup.	UFRJ	1	prof universitário									1		1	0,1%	
oficial admin	med.	órgão públ	2	func públ quadro med				1							1	0,1%	
oficial aviador	sup.	Forças Arm	1	oficial militar										1	1	0,1%	
oficial da Marinha	sup.	Forças Arm	1	oficial militar	1				3	2					6	0,8%	
oficial dentista	sup.	Forças Arm	1	oficial militar						1					1	0,1%	
oficial do Exército	sup.	Forças Arm	1	oficial militar		1	1	1	2	1					6	0,8%	
porteiro	indet.	inic privada	2	prestador serv			1	1						2	4	0,5%	
procurador, advogado	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup				1	1						2	0,3%	
professor	sup.	inic privada	1	prof secundário		1									1	0,1%	

Distribuição dos Alunos segundo a PROFISSÃO PATERNA																
PROFISSÃO PAI	Nív	Vínculo Trabalhista	Grupo Class.	Classificação	48	49	54	59	64	69	74	79	84	89	Total	%
professor estadual	sup.	órgão públ	1	prof secundário							1				1	0,1%
professor IE	sup.	órgão públ	1	prof secundário				1							1	0,1%
professor IMPA	sup.	órgão públ	1	prof universitário						1					1	0,1%
professor municipal	med.	órgão públ	2	prof primário		1						2			3	0,4%
professor Pedro II	sup.	órgão públ	1	prof secundário										1	1	0,1%
professor secundário	sup.	inic privada	1	prof secundário										1	1	0,1%
professor UFRJ	sup.	UFRJ	1	prof universitário		1			2		22	15	15	11	66	8,8%
professor univ federal	sup.	órgão públ	1	prof universitário									1		1	0,1%
professor univ PUC	sup.	inic privada	1	prof universitário									1		1	0,1%
professor universitário	sup.	inic privada	1	prof universitário			1	1		1	1			1	5	0,7%
projetista	téc.	inic privada	2	técnico								1			1	0,1%
projetista aeronáutico	sup.	inic privada	1	profiss. liberal										2	2	0,3%
promotor, advogado	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup								1			1	0,1%
publicitário	sup.	inic privada	1	profiss. liberal										1	1	0,1%
químico	indet.	inic privada	1	profiss. liberal			1								1	0,1%
radialista	indet.	inic privada	2	prod artística		1		1							2	0,3%
rádio técnico	téc.	inic privada	2	técnico	1										1	0,1%
relojoeiro	indet.	inic privada	2	prestador serv	1	1									2	0,3%
represent comercial	indet.	inic privada	2	comerciário						1		1	1		3	0,4%
secretário	med.	inic privada	2	quadro med admin										1	1	0,1%
securitário	indet.	inic privada	2	comerciário								1			1	0,1%
sociólogo	sup.	inic privada	1	profiss. liberal								2			2	0,3%
téc lab Zoo	téc.	órgão públ	2	func públ quadro téc.								2			2	0,3%
técnico	téc.	inic privada	2	técnico				1				1		1	3	0,4%
técnico computação	téc.	inic privada	2	técnico								1			1	0,1%
técnico contabilidade	téc.	inic privada	2	técnico										1	1	0,1%
técnico de seguros	téc.	inic privada	2	técnico				1	1						2	0,3%
técnico eletrônica	téc.	inic privada	2	técnico										2	2	0,3%
técnico médio	med.	inic privada	2	técnico									1		1	0,1%
técnico projetista	téc.	inic privada	2	técnico					1						1	0,1%
técnico rádio	téc.	inic privada	2	técnico			1								1	0,1%
técnico SETRAN	téc.	órgão públ	2	func públ quadro téc.						1					1	0,1%
tutor judicial	sup.	inic privada	1	quadro sup admin			1								1	0,1%
vendedor	indet.	inic privada	2	comerciário				1	1				1		3	0,4%
veterinário	sup.	inic privada	1	profiss. liberal						1					1	0,1%
não informado	indet.	indet.	2	indet.	6	8	1	5	3	6	4	4	1	5	43	5,7%
Total:					32	94	34	81	66	70	119	96	58	99	749	100,0%

APÊNDICE 6

Distribuição dos Alunos segundo a PROFISSÃO MATERNA																
PROFISSÃO MÃE	Nív	Vínculo Trabalhista	Grupo Class.	Classificação	48	49	54	59	64	69	74	79	84	89	Total	%
administradora	sup.	inic privada	1	profiss. liberal										2	2	0,3%
advogada	sup.	inic privada	1	profiss. liberal	1			1					1	2	5	0,7%
arquiteta	sup.	inic privada	1	profiss. liberal							1	4	1	2	8	1,1%
artista	indet.	inic privada	2	prod artística									1		1	0,1%
ascensorista	indet.	inic privada	2	prestadora serv										1	1	0,1%
assist social	sup.	inic privada	1	profiss. liberal						1	3	1	1	1	7	0,9%
assist social prof UFRJ	sup.	UFRJ	1	prof universitária								1			1	0,1%
autônoma	indet.	inic privada	2	prestadora serv										1	1	0,1%
aux técnica	téc.	órgão públ	2	func públ quadro med				1							1	0,1%
auxiliar de escritório	med.	inic privada	2	quadro med admin						1					1	0,1%
bancária	med.	inic privada	2	bancária								1		1	2	0,3%
bibliotecária	sup.	inic privada	1	profiss. liberal							2				2	0,3%
bibliotecária MEC	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup										1	1	0,1%
bibliotecária UFRJ	sup.	UFRJ	1	func públ quadro sup						1					1	0,1%
cabeleireira	indet.	inic privada	2	prestadora serv										1	1	0,1%
comerciante	indet.	inic privada	1	comerciante			1			1	1	2	1		6	0,8%
comerciária	indet.	inic privada	2	comerciária						2	1	2	2	3	10	1,3%
contadora	sup.	inic privada	1	quadro sup admin				1	1						2	0,3%
corretora imóveis	indet.	inic privada	2	comerciária							1				1	0,1%
datilógrafa	med.	inic privada	2	quadro med admin				1			1				2	0,3%
dentista	sup.	inic privada	1	profiss. liberal						2					2	0,3%
dentista	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup				1							1	0,1%
desenhista	téc.	inic privada	2	técnica				1							1	0,1%
do lar	indet.	inexistente	3	sem profissão	4	24	9	29	7	5	42	22	5	20	167	22,3%
doméstica	indet.	inic privada	2	doméstica		1		1				1		1	4	0,5%
economista	sup.	inic privada	1	profiss. liberal									1		1	0,1%
enfermeira	indet.	inic privada	2	serv médicos sociais		1									1	0,1%
enfermeira	indet.	órgão públ	2	func públ quadro med					1						1	0,1%
engenheira	sup.	inic privada	1	profiss. liberal						1	1		1	4	7	0,9%
engenheira	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup							1				1	0,1%
engenheira DNER	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup										1	1	0,1%
engenheira prof UFRJ	sup.	UFRJ	1	prof universitária							1				1	0,1%
engenheira quím prof	sup.	UFRJ	1	prof universitária						1					1	0,1%
estudante	indet.	inexistente	3	sem profissão							1	2			3	0,4%
farmaceutica	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup										1	1	0,1%
física NUCLEBRAS	sup.	órgão públ	1	pesquisadora								1			1	0,1%
fonoaudióloga	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup										1	1	0,1%
func. admin	med.	órgão públ	2	func públ quadro med				1							1	0,1%
func. BB	med.	órgão públ	2	func públ quadro med						1					1	0,1%
func. M CAp	med.	CAp UFRJ	2	func públ quadro med	1						2	1			4	0,5%
func. M UFRJ	med.	UFRJ	2	func públ quadro med							6	1		1	8	1,1%
func. pública M	med.	órgão públ	2	func públ quadro med	1	3	4	5			5	1	3	6	28	3,7%
func. pública M munic	med.	órgão públ	2	func públ quadro med		1						1			2	0,3%
func. pública Sup	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup							2	1	2	2	7	0,9%
func. pública Sup CAp	sup.	CAp UFRJ	1	func públ quadro sup							1				1	0,1%
func. pública Sup UFRJ	sup.	UFRJ	1	func públ quadro sup				1			1	1			3	0,4%
industrial	indet.	inic privada	1	industrial									1		1	0,1%
instrutora	indet.	inic privada	2	prestadora serv										1	1	0,1%
jornalista	sup.	inic privada	1	profiss. liberal		1							1	2	4	0,5%
juíza	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup							1				1	0,1%
manicure	indet.	inic privada	2	prestadora serv							1			1	2	0,3%
médica	sup.	inic privada	1	profiss. liberal			1	1	1	4	1				8	1,1%
médica	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup								1	1	2	4	0,5%
médica IASERJ	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup							1				1	0,1%
médica INAMPS	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup								1		1	2	0,3%

Distribuição dos Alunos segundo a PROFISSÃO MATERNA																	
PROFISSÃO MÃE	Nív	Vínculo Trabalhista	Grupo Class.	Classificação	48	49	54	59	64	69	74	79	84	89	Total	%	
médica prof UFRJ	sup.	UFRJ	1	prof universitária						1		1			2	0,3%	
nutricionista	sup.	inic privada	1	profiss. liberal									2		2	0,3%	
oficial admin	med.	órgão públ	2	func públ quadro med				1							1	0,1%	
oficial admin	med.	inic privada	2	quadro med admin				1							1	0,1%	
oficial chancelaria	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup					1						1	0,1%	
pedagoga	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup								1		1	2	0,3%	
pedagoga	sup.	inic privada	1	profiss. liberal								2			2	0,3%	
pesquisadora	sup.	inic privada	1	pesquisadora										1	1	0,1%	
pesquisadora CNPq	sup.	órgão públ	1	pesquisadora						1					1	0,1%	
produtora cinema	indet.	inic privada	2	prod artística										1	1	0,1%	
prof CAP UERJ	sup.	órgão públ	1	prof secundária							1				1	0,1%	
prof CAP UFRJ	sup.	CAP UFRJ	1	prof secundária								1	1	1	3	0,4%	
prof de inglês	sup.	inic privada	1	prof secundária					1			1			2	0,3%	
prof de piano	indet.	inic privada	2	prod artística		1				1					2	0,3%	
prof estadual	sup.	órgão públ	1	prof secundária							2			1	3	0,4%	
prof federal	sup.	órgão públ	1	prof secundária							1				1	0,1%	
prof munic	med.	órgão públ	2	prof primária					2			1			3	0,4%	
prof primária	med.	inic privada	2	prof primária	3	2	2	3	5	1	12	8	6	5	47	6,3%	
prof primária munic	med.	órgão públ	2	prof primária				3	1		1	1	2	2	10	1,3%	
prof secundária	sup.	inic privada	1	prof secundária	1	2	1	2	6	5	4	8	3	5	37	4,9%	
prof secundária estad	sup.	órgão públ	1	prof secundária						1		2			3	0,4%	
prof UFRJ	sup.	UFRJ	1	prof universitária					1		13	13	9	11	47	6,3%	
prof universitária	sup.	inic privada	1	prof universitária				1			3	1	2	3	10	1,3%	
prof universitária fed	sup.	órgão públ	1	prof universitária									1		1	0,1%	
prof universitária PUC	sup.	inic privada	1	prof universitária									1		1	0,1%	
psicanalista	sup.	inic privada	1	profiss. liberal									1		1	0,1%	
psicóloga	sup.	inic privada	1	profiss. liberal								2	1	1	4	0,5%	
psicóloga DETRAN	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup										1	1	0,1%	
psicologista do MEC	sup.	órgão públ	1	func públ quadro sup					1						1	0,1%	
química	sup.	inic privada	1	profiss. liberal							1				1	0,1%	
química prof UFRJ	sup.	UFRJ	1	prof universitária					1						1	0,1%	
radialista	indet.	inic privada	2	prod artística		1									1	0,1%	
secretária	med.	inic privada	2	quadro med admin					1	3	2	5	2	1	14	1,9%	
securitária	indet.	inic privada	2	comerciária					1				1		2	0,3%	
servente	indet.	inic privada	2	prestadora serv								1			1	0,1%	
técnica admin	téc.	inic privada	2	técnica									1		1	0,1%	
técnica contábilidade	téc.	inic privada	2	técnica							1			1	2	0,3%	
técnica de seguros	téc.	inic privada	2	técnica				1	1				1		3	0,4%	
tradutora	sup.	inic privada	1	profiss. liberal									1		1	0,1%	
tradutora intérprete	sup.	inic privada	1	profiss. liberal						1					1	0,1%	
vendedora	indet.	inic privada	2	comerciária						1		1			2	0,3%	
não informado	indet.	indet.	3	indet.	21	57	16	25	34	35	1	2	1	5	197	26,3%	
Total:					32	94	34	81	66	70	119	96	58	99	749	100,0%	

ANEXO 1

COE 055
1009

(555)

EXCELENTÍSSIMO SENHOR MINISTRO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

O "COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA" DA UNIVERSIDADE DO BRASIL, foi criado em 1948 por força do decreto-lei nº 9.053, de 12 de março de 1946, com a finalidade de servir de campo experimental às cadeiras pedagógicas da referida Faculdade e de campo de aplicação para a prática de ensino dos licenciandos da mesma Faculdade, que em número de 180 vêm se formando anualmente.

Apesar de vir lutando todos estes anos com falta de recursos orçamentários para providenciar instalações condignas e adequadas aos fins a que se destina, o Colégio de Aplicação vem realizando um esmerado trabalho não apenas de instrução mas também de educação dos alunos que o frequentam.

Anualmente seus ex-alunos obtêm excelentes classificações nos vestibulares às diversas faculdades da Universidade e nas academias militares. Na última Maratona inter-colegial realizada no Distrito Federal, da qual participaram 48 educandários, o Colégio se colocou em segundo lugar, com uma diferença mínima para o primeiro, entre os mais conceituados educandários da capital da República.

Necessitando ampliar suas instalações e concluir as obras para seus laboratórios de Ciências, Física e Química, e desdobrar a turma da 1ª série ginasial, que é a série alimentadora de todo o Colégio, para melhor atender à finalidade de prática de ensino dos professores licenciandos da Universidade do Brasil, vimos pelo presente solicitar a concessão de uma subvenção especial de R\$ 1.500.000,00 (um milhão e quinhentos mil cruzeiros) para os fins adiante discriminados:

1 - Construção de um pavilhão para duas salas de aula, sobre pilotis, com pátio coberto para aulas de educação física	R\$ 900.000,00
2 - Conclusão das obras dos laboratórios de Ciências, Física e Química e seu equipamento	R\$ 380.000,00
3 - Pagamento aos professores pelo desdobramento de turmas da 1ª série ginasial....	R\$ 220.000,00
TOTAL.....	R\$ 1.500.000,00

Certos de que o que se pleiteia representará uma valiosa contribuição para a melhoria do ensino secundário e aprimoramento da capacidade técnica e docente dos futuros professores secundários do país, confiamos na esclarecida visão de Vossa Excelência para dar encaminhamento ao Congresso Nacional de uma mensagem solicitando a concessão dos recursos acima especificados.

Em 4 de janeiro de 1956.

Cf. nº. 156/59-G. Ap./FNF

27 de agosto de 1959

Diretor do Colégio de Aplicação da FNF

Ilmo. Sr. Dr. Eremildo Luiz Viana

DD. Diretor da Faculdade Nacional de Filosofia.

1. Obras no Colégio de Aplicação da FNF. e impossibilidade de novas turmas de alunos em 1960.

Senhor Diretor:

Na decorrência da interdição de quatro salas de aula do Colégio de Aplicação e da conseqüente demolição de três dessas salas por motivos de segurança, determinada pelas comissões conjuntas de engenheiros da Divisão de Obras da Reitoria e do Departamento de Predios e Aparelhamento Escolar da F.N.F., este Colégio ficará presentemente desfalcado de três salas de aula, até que seja construído o novo pavilhão de salas de aula, para o qual já foram consignados \$ 8.000.000,00 pelo Ministério da Educação.

2. Como essas obras ainda não foram iniciadas - e já estamos em fins de agosto - esta fora de dúvida que não poderemos contar com essas novas salas em 1º de março de 1960. Pelo que se afirma os engenheiros, essas obras em terreno pouco firme como este, levarão pelo menos um ano para se chegar ao seu acabamento e entrega. Portanto, só poderemos contar com essas novas salas de aula para o exercício de 1961.

3. Nestas condições resulta que:

(1) O C.A.p. estará impossibilitado de abrir inscrições para novas turmas de 1ª série ginasial em 1960. Como há mais de 400 famílias preparando seus filhos em cursos de admissão para disputarem as vagas na nossa 1ª série ginasial, conviria desde já fazermos um comunicado à imprensa e ficarmos autorizados a informar aos pais, que quase diariamente já nos procuram, que em 1960 o C.A.p. não poderá receber matrículas para a 1ª série ginasial.

(2) Não haverá igualmente salas disponíveis para abrigar novas turmas de 1ª série do Curso Científico e do Curso Clássico. No fim do corrente ano deixará o Colégio a turma da 3ª série científica, que concluirá seu curso; mas como já estamos presentemente desfalcados de três salas de aula, continuaremos em 1960 des-

Of. nº. 156/59-C. Ap. / FNF - 27/8/59 -

-2-

UNIVERSIDADE DO BRASIL

falcados de duas salas, mesmo para abrigar os alunos presentemente matriculados; para admitirmos duas novas turmas (uma de classico e outra de científico), agravar-se-ia a situação, ficando o CAP com três turmas sem salas de aula. Acresce que, além destas continuara sem solução o caso dos licenciandos da F.M.Fi. para os quais precisamos mais 4 salas de aula e que, a título provisório, estão se acomodando nas acanhadas saletas do Teatro do Tablado, do outro lado da rua.

4. Em síntese, no exercício de 1960 este educandário estará com uma carencia de 7 salas de aula. Nestas condições, será de todo impossível admitir novas turmas do 1º classico e do 1º científico. Consequência direta disto será que os alunos atualmente matriculados na 4ª série ginasial não poderão continuar em 1960 neste Colégio, devendo procurar outros educandários para fazerem seu curso classico ou científico.

5. Isto já começa a criar ansiedade entre os quarto-anistas do curso ginasial e seus pais, que já me tem procurado, alegando terem seus filhos direito adquirido a fazerem todo o seu curso secundario neste colégio.

6. Nesta complexa conjuntura, é necessário e urgente definirmos a politica a ser seguida pelo Colégio: e esta só poderá enquadrar-se numa destas alternativas:

- a) - ou não se admitem novas turmas para o 1º ginasial e o 1º classico e científico (o que provocará inumeras reclamações);
- b) - ou se adota imediatamente um plano de emergência, que nos permita admitir novas turmas, quer transferindo o Colégio para nova sede, quer construindo no atual imóvel um pavilhão de emergência com sete salas de aula.

Submetendo esta complexa situação à consideração de V. Sa e colocando-me à disposição de V. Sa para todos os esclarecimentos suplementares, solicito uma definição urgente da politica que o CAP deverá adotar no tocante à admissão de novas turmas.

Aproveito o ensejo para apresentar-lhe protestos de elevado apreço e distinta consideração.


LUIZ ALVES DE MATTOS
Diretor do CAP

Srs. Professores do CAP.

Contrariamente ao que consta ter o Sr. Reitor da Universidade, Dr. Pedro Calmon, afirmado aos Srs. Professores do CAP, / quando reunidos e procuraram em 12 de junho p.p. para solucionar/ o atraso nos seus pagamentos, venho de público afirmar:

1 - Conforme o "Histórico das Folhas de Pagamento dos Professores do CAP", que fizemos circular entre os professores em 10.6.59, esta Diretoria desde 26 de fevereiro tem encaminhado à Reitoria, via F.N.Filos. as relações dos professores para contrato e para pagamento pro-labore, conforme pode ser verificado / nas cópias dos ofícios existentes na Secretaria do CAP. De fato, a morosidade do Ministério da Educação em autorizar o funcionamento de uma segunda turma experimental determinou modificações nas primitivas relações que só puderam ser enviadas à Reitoria em 30 de março. Por outro lado, as folhas de frequência vêm sendo regularmente remetidas à Reitoria a partir de 18 de março, como consta do referido - "Histórico". Portanto, desde o começo de abril a Reitoria dispunha de todos os elementos exigidos - para providenciar o pagamento dos professores do CAP. Não o fez, contudo, e em 25 de maio o Vice-Reitor em exercício lavrou despacho condicionando/ o pagamento à apresentação de um "plano de despesas por duodécimos" e determinando que "qualquer/ excedente de encargos só será atendido após a entrega dos recursos concedidos pelo MEC". Graças às minhas insistentes gestões pessoais junto às/

1008

autoridades do MEC, consegui receber do MEC em 6 de junho um cheque de Cr\$540.000,00 para o pagamento / dos excedentes, cheque esse recolhido à tesouraria / da Reitoria para efetuar os pagamentos. A nova exigência protelatória do plano de despesas por duodécimos foi também prontamente remetida à Reitoria / no dia 9 de junho, dia em que, por vias protocolares, chegou às nossas mãos o referido despacho do Vice-Reitor em exercício. À vista destes fatos, que todos podem ser comprovados documentadamente, estranhamos que o Sr. Reitor tenha liminariamente taxado de / "mentira" as informações do Diretor do CAP, que uma das professoras presentes na referida reunião quis / expor.

- 2 - A afirmação do Sr. Reitor de que negligenciamos a defesa dos professores do CAP, junto à Congregação da Faculdade é inverídica e vã, de vez que a Congregação não tem qualquer alçada sobre verbas orçamentárias, tabela salarial e prazos de pagamento, / que são assuntos puramente administrativos. A Congregação apenas -pro forma- aprova em bloco - como o faz sem delongas - a relação dos nomes indicados por esta Diretoria para lecionar no CAP. Alegar a pretendida "negligência" desta Diretoria junto à Congregação da Faculdade, não passa de hábil manobra de / despiantamento perante jovens professores que ignoram as normas de tramitação desses assuntos administrativos. Pergunto, agora, de que lado está "a mentira"? Os Srs. professores que o julguem.

Em 16 de junho de 1959

COE 183
2010
552

C Ó P I A

ARMAS DA REPÚBLICA
UNIVERSIDADE DO BRASIL

Carimbo
Faculdade Nacional de
Filosofia
Nº1359
ENTRADA

Of.nº.34/60-C.Ap./FNF1

Em 8 de fevereiro de 1960

Do Diretor do Colégio de Aplicação da FNF1
Ao Senhor Diretor da Faculdade Nacional de Filosofia
Assunto: Indicação de novos auxiliares de orientação educacional
do CAP.

Senhor Diretor:

A fim de atender aos encargos decorrentes da ampliação do quadro geral de matrículas deste educandário (que passou de 160 alunos para cerca de 400), venho pelo presente indicar para serem contratados como auxiliares de orientação do CAP as seguintes professoras licenciadas, aprovadas pelo curso de orientação Educacional dessa Faculdade:

- 1 - MARIA DO SOCORRO SERRÃO REINGER
- 2 - MARIA GABRIELA DE ANDRADA SERPA

Estas indicações se basearam em consultas prévias feitas por esta Diretoria à coordenadora do curso de orientação Educacional da FNF1., Prof. EDWIGES FLORENCE e as orientadoras do S.O.E. (que as observaram durante o estágio realizado no CAP), bem como no exame dos relatórios de estágio apresentados pelas alunas do referido Curso de Orientação, entre os quais, estão as indicadas.

Aproveito o ensejo para apresentar a V.Sa os protestos de elevada estima e consideração.

(a.) LUIZ ALVES DE MATTOS
Diretor do CAP

Quanto à primeira de acordo. Em relação à 2ª, divirjo e creio que devera ser designada outra, que apresentou, indubitavelmente, segundo a Coordenadora do Curso de Orientação Educacional maior aproveitamento. Dê-se ciência ao Sr. Diretor do Colégio, pois esta Diretoria interessada em que seja designada quem revelou conhecimentos e pendores mais amplos. 3/3/60.

(a.) Eremildo Luiz Vianna

Sr. Diretor

Tenho a impressão de que, ao exarar o despacho supra, V. SA não leu a íntegra do meu ofício, no qual declaro explicitamente ter baseado minhas indicações em consultas prévias feitas à coordenadora do curso de Orientação Educacional da FNEI e às orientadoras do SOE(Cap), que observaram de perto o estágio realizado pelas indicadas nas turmas do Cap, bem como no exame por mim realizado dos relatórios de estágio apresentados pelas diversas candidatas que me foram sugeridas.

2. Isto quer dizer, Sr. Diretor, que as sugestões da referida coordenadora do COE já haviam merecido de minha parte a devida ponderação e que em parte foram por mim aceitas, não me sentindo, porém, obrigado a aceitá-las na íntegra, como o despacho de V. SA parece querer impor.

3. Como Diretor responsável por estas indicações, assisto-me o direito de ter meus próprios critérios - e os tenho bem definidos - para a escolha dos auxiliares que comigo deverão trabalhar no órgão técnico de maior responsabilidade dentro do Cap e que, em seus doze anos de funcionamento com elementos por mim indicados e por mim dirigidos, grangeou, sem favor nenhum, um prestígio de âmbito nacional.

4. Os critérios por mim adotados como base dessas indicações são bem diferentes e bem mais específicos do que o de "maior aproveitamento" invocado pela referida coordenadora, e os "conhecimentos e pendores mais amplos" sugeridos pelo despacho de V. SA. Mas, quais tenham sido os critérios por mim adotados neste caso, V. SA parece não estar interessado em conhecê-los; por isso deixo de os mencionar aqui. Ou será que V. SA supõe que as indicações em tela tenham sido feitas por mim leviana e irrefletidamente?

5. Concluo, Sr. Diretor, mantendo sem alteração as minhas duas indicações constantes do ofício nº.34/60 de 8/2/60.

Rio, 22/3/60


LUIZ ALVES DE MATTOS
Diretor do Cap



UNIVERSIDADE DO BRASIL

Senhor Diretor da Faculdade Nacional de Filosofia:

Remetendo a V. Excia. as informações supra da comissão revisora das provas de Matemática do CAP sobre os itens a), c), e), f) e g) do presente recurso, juntamente com a prova em questão e a revisão que lhe fôra concedida em 13 do corrente, esta Diretoria cumpre o dever de, a bem da verdade, informar V. Excia. sobre os seguintes fatos focalizados pelo requerente.

- 1 - A alegação de que a banca examinadora exigiu "provas orais exaustivas de 5 e mais horas de duração por aluno" é insustentável à luz do mais elementar cálculo aritmético. Tendo sido em número de 17 (dezessete) os alunos submetidos a essa prova oral e sendo verídica a alegação de "5 e mais horas por aluno", essas provas teriam durado $17 \times 5 = 85$ horas, que, distribuídas entre 2 examinadores dariam à banca de Matemática uma carga de 42 horas e meia consecutivas de trabalho ininterrupto. Na realidade, a banca iniciou as provas às 8,11 da manhã e encerrou os trabalhos às 18 hs. do mesmo dia, examinando os 17 alunos em menos de 10 horas; - pelos dados do requerente teria examinado apenas 4 alunos.
- 2 - A alegação de que os exames de 2ª época "foram mais que de castrocas, foram humilhantes, atingindo a 90% o índice de reprovação" não corresponde à verdade. Em 9 (nove) alunos da 3ª série científica que se apresentaram a exames de 2ª época em Matemática apenas 2 (dois) foram reprovados, tendo os 7 restantes logrado graus de aprovação. A verdade é que mesmo com esta aprovação em 2ª época 6(seis) desses 7 alunos não obtiveram os pontos necessários para atingir a média mínima de promoção exigida pela Portaria 901. A reprovação final desses alunos, entre os quais se situa o filho do requerente, foi determinada, não pelos exames de 2ª época, mas pelos baixos índices de aproveitamento por eles obtidos através de todo o exercício escolar de 1961.
- 3 - Esta Diretoria repela a insinuação feita duas vezes pelo requerente na pág. 2 do seu recurso de que o professor ou a banca de Matemática em tela tivessem agido "para punir" ou para "impor castigo ao aluno". Não podemos admitir que se coloque nestes termos a idoneidade moral, pedagógica e profissional dos nossos professores do CAP. Nunca houve essa atitude, nem jamais permitiríamos que prevalecesse -



UNIVERSIDADE DO BRASIL

4 - êsse intuito em qualquer professor do CAP. nem o requerente ou qualquer outro responsável poderá provar o contrário. Quanto ao alegado "excessivo rigor" do professor e dos integrantes das comissões examinadora e revisora, bastarão estes simples dados estatísticos para provar o contrário: pelo mesmo "excessivo rigor" foram examinados e julgados em Matemática 432 alunos matriculados no CAP em 1961. Dêstes, foram aprovados em Matemática 406 e reprovados 26, ou seja 6,02%. Entre êstes 6,02% de reprovados figura o filho do requerente. O índice percentual de reprovação em Matemática, do CAP situa-se, portanto, muito abaixo dos índices de tolerância dos cânones de normalidade didática; êstes admitem de 16 até 20% de reprovações sobre o total de alunos como ocorrência normal em qualquer estabelecimento de ensino. Não há, pois, como incriminar a banca de Matemática do CAP de "excessivo rigor" no julgamento das provas dos alunos.

Rio, 28 de fevereiro de 1962

LUIZ ALVES DE MATTOS
Diretor do CAP.