

O NOVO VELHO

Colégio Pedro II

História do Colégio Pedro II

Marco Santoro

Francisco Roberto Pinto Mattos

Esther Kuperman

Neide Fonseca Parracho Sant'Anna

Organizadores

1



O NOVO VELHO

Colégio Pedro II

História do Colégio Pedro II

Marco Santoro

Francisco Roberto Pinto Mattos

Esther Kuperman

Neide Fonseca Parracho Sant'Anna

Organizadores

1



COLEÇÃO O NOVO VELHO COLÉGIO PEDRO II - VOL. 1

História do Colégio Pedro II

Editor da Coleção

Francisco Roberto Pinto Mattos

Organizadores

Marco Santoro,

Francisco Roberto Pinto Mattos,

Esther Kuperman e

Neide Fonseca Parracho Sant'Anna

Colégio Pedro II / PROPGPEC

Rio de Janeiro, 2017

Todos os direitos de publicação reservados. Os textos assinados, tanto no que diz respeito à linguagem como ao conteúdo e à normalização, são de inteira responsabilidade dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Colégio Pedro II. É permitido citar parte dos textos sem autorização prévia, desde que seja identificada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei n.º 9.610/1998) é crime estabelecido pelo Código Penal.

CATALOGAÇÃO NA FONTE

H673 História do Colégio Pedro II / Editor da coleção: Francisco Roberto Pinto Mattos; Organizador: Marco Santoro... [et al]. - Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2017.

168 p. – (Coleção O novo velho Colégio Pedro II ; 1).

ISBN: 978-85-64285-44-6 (obra completa)

ISBN: 978-85-64285-45-3 (volume 1)

1. Colégio Pedro II - História. 2. Ensino. I. Mattos, Francisco Roberto Pinto. II. Santoro, Marco. III. Título.

CDD: 370.981

Ficha catalográfica elaborada pela equipe da Biblioteca Professora Silvia Becher.

Sumário

Apresentação	7
OSCAR HALAC	
Introdução	9
Duas décadas de história: o ensino de sociologia no Colégio Pedro II - 1995/2016	13
FÁTIMA IVONE DE OLIVEIRA FERREIRA, LIER PIRES FERREIRA, LUIZ FELIPE GUIMARÃES BONE E ROGÉRIO MENDES DE LIMA	
O Colégio Pedro II em Realengo como eu o vivi: um ex-aluno fundador, hoje funcionário	25
PEDRO DA COSTA DUQUE	
A “Música Vocal” no Colégio Pedro II: o início da sistematização e prática da música enquanto disciplina escolar no Brasil	37
JULIANA CHRISPIM	
Práticas alfabetizadoras do Colégio Pedro II: uma análise da década de 1980	51
ADAILDA GOMES, LAUDICÉIA TATAGIBA, MÁRCIA DA SILVA FREITAS, PEDRO PAULO HAUSMANN TAVARES E SOLANGE GARRITANO SEPE	
O ensino de espanhol no Colégio Pedro II (1985-1988): trajetórias entre saberes e práticas de ensino	67
MARIA CECÍLIA DO NASCIMENTO BEVILAQUA	
Um percurso histórico dos livros didáticos de <i>francês</i> do Colégio Pedro II	79
MARIA TERESA DE CASTELLO BRANCO FANTINATO	

Euclides Roxo e suas propostas para o ensino de funções e frações	97
NEIDE DA FONSECA PARRACHO SANT'ANNA	
Colégio Pedro II Internato - 1960	107
VALTER DUARTE FERREIRA FILHO	
A formação do trabalho de Literatura Infantil nos Anos Iniciais do Colégio Pedro II	117
SÔNIA REGINA VINCO	
Pós-Graduação: novos trajetos para o centenário Colégio Pedro II	131
FRANCISCO ROBERTO PINTO MATTOS E MARCIA MARTINS DE OLIVEIRA	
A construção de uma política institucional de pesquisa no Colégio Pedro II	149
MARCIA MARTINS DE OLIVEIRA	
Os Autores	163
Índice Remissivo	165

Apresentação

Em 1979 foi realizado o 1º Encontro Pedagógico com o objetivo de prospectar sugestões do corpo docente para a elaboração do Plano Geral de Ensino (PGE) da instituição. Dois anos após, o documento é lançado com o prefácio intitulado "O Novo Velho Colégio Pedro II". No texto, o Diretor Geral, Professor Tito Urbano da Silveira, afirmava buscar "ajustar a tradição centenária do Colégio Pedro II, densa de cultura e humanismo, aos tempos novos e ao mundo em processo de mudança".

Em 1987, no ano do Sesquicentenário do Colégio, o PGE teve seu prefácio assinado pelo Secretário de Ensino, Professor Wilson Choeri. Sob o título "O Futuro Velho Colégio Pedro II", o documento buscava estruturar uma nova postura didático-pedagógica e preparar os alunos para o milênio vindouro. Havia no texto uma forte referência à tradição do Colégio Padrão e à nossa vocação para criar inovações na Educação Brasileira.

O potente diálogo entre os dois indefectíveis gestores, por meio dos prefácios dos Planos Gerais de Ensino, demonstra a incontestável habilidade do Colégio Pedro II em lidar com o passado, o presente e o futuro. Como dizia Wilson Choeri "a gestão é um exercício de visão sincrônica e diacrônica".

Ao lançar a Coleção "O Novo Velho Colégio Pedro II" assumimos nosso lugar no debate atemporal acerca do lugar de vanguarda do Colégio Pedro II na Educação Brasileira, apresentando as memórias recentes e inovações produzidas em nosso cotidiano escolar nos últimos anos.

Sob esta perspectiva, o presente volume da Coleção tem como objetivo resgatar eventos e episódios de protagonismo social e político de nossa comunidade escolar que marcaram a história do Colégio Pedro II.

Outubro/2017

OSCAR HALAC

Introdução

O tradicional e revolucionário Colégio Pedro II

Não é fácil descrever o Colégio Pedro II. Há sempre uma impressão de que o que vamos escrever não será suficiente para fazer com que o leitor conheça e entenda esta lendária instituição. Tomamos coragem e aqui apresentamos algumas abordagens do que vem a ser o Colégio, na sua forma de educar, no trabalho com os conteúdos, na maneira de acolher e de estabelecer um marco na vida de cada um de seus funcionários, professores, alunos.

Este volume trata disto: da História do Colégio e de sua maneira de ensinar, contada por seus professores, funcionários e alunos. Aborda a reestruturação pedagógica que garantiu a implantação do ensino de Ciências Sociais no Ensino Fundamental e da Sociologia no Ensino Médio, precedendo e fortalecendo a campanha pela presença destas disciplinas na grade curricular de toda a rede de ensino nacional. Sem contar que foi a primeira instituição de ensino do país a incluir música como uma disciplina regular, contribuindo para sua implantação no Ensino Básico do país.

Para contar e explicar a trajetória do Colégio Pedro II foi necessário desenvolver pesquisas no campo das diferentes disciplinas ministradas nas suas salas de aula. Tais pesquisas tornaram possível conhecer e recolher as inovações e contribuições feitas por seus professores ao longo de quase dois séculos de existência. O resultado destas pesquisas demonstrou que o Colégio sempre esteve à frente de seu tempo, no que diz respeito às inovações pedagógicas. Um exemplo disto foi a unificação das disciplinas de Geometria, Aritmética e Álgebra em uma só, apontando para um ensino multidisciplinar, uma ideia pioneira, implantada pelo Prof. Euclides Roxo, ainda nos anos 1920.

Aqui também são retratados os esforços dos docentes do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental para construir uma metodologia de alfabetização que refletisse as discussões mais recentes a respeito desse importante momento do ensino e da aprendizagem. Faz parte desse esforço a consolidação da Literatura nos anos iniciais, uma ideia que demonstra que o Colégio também estava um passo à frente na preocupação com o letramento dos alunos no Ensino Fundamental.

A instituição do espanhol como língua estrangeira, mesmo sendo em caráter optativo, data de 1919, ano em que o Prof. Antenor Nascentes foi aprovado para a cátedra de espanhol no Colégio Pedro II. Em todos os demais colégios, só foi incluído em 1942, através da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei nº 4.244 de 09/04/1942). E um rico histórico dos livros de francês adotados pelo Colégio Pedro II revelado pelo registro no Núcleo de Documentação e Memória – NUDOM do Colégio Pedro II.

Fiel ao seu caráter de vanguarda, o Colégio Pedro II implantou, desde 2010, cursos de pós-graduação, nos quais a prática pedagógica tem sido o principal objeto de debate, pesquisa e produção acadêmica. Além do Mestrado em Práticas de Educação Básica e do PROFMAT, cursos *lato sensu* como a Residência Docente, outros cursos em Ensino de História, Sociologia, Espanhol, História da África, Matemática e Psicomotricidade contribuem para a bem-sucedida experiência de construção de uma política de pesquisa para o Colégio, baseada não só nos cursos de mestrado profissional, mas também no estímulo à pesquisa tanto de professores quanto de alunos da Educação Básica.

Não mostramos aqui apenas questões acadêmicas ou metodológicas. Temos, neste volume, relatos de como o Colégio Pedro II sempre foi referência como instituição de ensino e suas salas de aula um projeto para a vida de muitos meninos e meninas. A realização deste sonho e seus desdobramentos também estão por aqui e revelam que a instituição não se resume a ser um espaço de educação e cultura, mas um lugar onde se constrói uma identidade e uma consciência de cidadão. Trata-se, portanto, de uma casa sempre em movimento, onde se formam quadros para uma sociedade em transformação.

Neste volume o leitor terá oportunidade de conhecer um pouco mais do que constrói a história desses 180 anos de vidas passeando por cada um dos capítulos que brevemente descrevemos.

Duas décadas de história: o ensino de Sociologia no Colégio Pedro II - 1995/2016 trata da presença do ensino de Sociologia no Colégio. Destacando as alternâncias entre presença e ausência ao longo de toda a história, destaca o período mais recente em que essa presença vem se firmando através de diversas ações que contribuem para ampliar a contribuição pedagógica e política dessa presença.

Em *O Colégio Pedro II em Realengo como eu vivi: um ex-aluno fundador, hoje funcionário*, o autor desenvolve uma interessante construção no campo da Memória Social em que as identidades locais e sua história oral/documental vão influenciando as demandas e necessidades da atualidade de Realengo em uma curiosa mistura de vidas pessoais, memórias da localidade e da entrada do “distante” Colégio Pedro II na região e, conseqüentemente, uma renovação de perspectivas das pessoas nativas com as suas diversidades culturais, desenvolvendo correlações entre o passado e o presente de forma irrevogável nas relações dos seus protagonistas com a instituição escolar.

Centrado em significativos documentos e bibliografias, o artigo *A música vocal no Colégio Pedro II: o início da sistematização e prática da música enquanto disciplina escolar no Brasil* desenvolve um contexto histórico em que se misturam o início da sistematização da música enquanto disciplina pedagógica a própria institucionalização do ensino no Brasil. Centralizando sua pesquisa no Colégio Pedro II, a autora comprova por fontes documentais que as transformações didáticas da disciplina em questão se relacionam diretamente com o contexto histórico, político e social das diferentes épocas do país, denotando como característica da disciplina a sua correlação com os fatores atuais das diferentes épocas.

Práticas alfabetizadoras do Colégio Pedro II: uma análise da década de 1980 trata das práticas de letramento e alfabetização empregadas no Colégio no período que sucede a criação do ensino para o primeiro segmento do ensino fundamental no Colégio. Destaca a presença concomitante de diferentes concepções desenvolvidas na história do campo da alfabetização nos programas de ensino da instituição.

O ensino de espanhol no Colégio Pedro II (1985-1988): trajetórias entre saberes e práticas de ensino trata da presença do espanhol em um pequeno período em que ensino da língua se faz presente por meio de atividades diferentes das propostas no curso regular. A análise se desenvolve na perspectiva da História Social do Currículo, destacando as influências externas na presença e ausência do ensino de Espanhol e na estruturação do ensino da língua.

Um percurso histórico dos livros didáticos de francês do Colégio Pedro II retrata um breve histórico dos livros de Francês adotados no Colégio Pedro II desde a sua fundação. A fonte de pesquisa é o Núcleo de Documentação e Memória – NUDOM, e a autora exhibe o catálogo de livros, classificados segundo uma ordem cronológica.

Euclides Roxo e suas propostas para o ensino de funções e frações trata da História do Ensino da Matemática. Investiga a atuação do Prof. Euclides Roxo, destacando a atualidade das suas posições em aspectos tais como a integração entre as diversas partes da Matemática e a inserção do ensino na realidade do aluno.

Colégio Pedro II Internato – 1960 desenvolve interessantes narrativas memoriais de um período histórico politicamente conturbado, entretanto, observado pelas lentes de um adolescente em busca de seu espaço na instituição e analisado pelo ângulo interno dos muros do Colégio Pedro II de São Cristóvão. O relato proporciona a vivência quase que presencial do cotidiano da instituição na década de 1960 e com possibilidades de construção de relações com a educação na recentemente extinta capital federal do país.

Pós-Graduação: novos trajetos para o centenário Colégio Pedro II expõe o processo de criação dos cursos de pós-graduação, mestrados e especializações, bem como sua

importância para a consolidação do Colégio Pedro II como instituição de ensino e pesquisa no país, não só no Ensino Básico, como também na formação e qualificação de professores.

Finalmente, *A construção de uma política institucional de pesquisa no Colégio Pedro II* apresenta os conceitos de pesquisa como princípio educativo e científico, os quais constituíram a referência para a construção da política institucional de pesquisa do Colégio Pedro II.

Duas décadas de história: o ensino de sociologia no Colégio Pedro II - 1995/2016

1

FÁTIMA IVONE DE OLIVEIRA FERREIRA, LIER PIRES FERREIRA, LUIZ FELIPE GUIMARÃES BONE E ROGÉRIO MENDES DE LIMA

Resumo: O presente artigo resgata a história do Ensino de Sociologia no Colégio Pedro II, privilegiando o período situado entre 1995 e 2016, quando a estruturação do Departamento de Sociologia em substituição a antigas estruturas pedagógicas e administrativas permitiu sua recomposição didático-pedagógica. Essa recomposição teve como vetores a qualificação dos docentes do Departamento de Sociologia, a consolidação da disciplina Ciências Sociais no Ensino Fundamental, da Sociologia no Ensino Médio e a efetivação de uma metodologia dialógica e reflexiva de suas práticas do cotidiano pedagógico. Baseado nas vivências de quatro de seus professores mais antigos, ainda em atividade, o artigo registra as transformações didático-pedagógicas que, hoje, fazem do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II uma referência nacional nas atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas à presença da Sociologia na Escola Básica.

Palavras-chave: Colégio Pedro II. Prática pedagógica. Ensino de sociologia. Pesquisa. Extensão.

1 INTRODUÇÃO

A Sociologia, enquanto campo disciplinar na Escola Básica brasileira, tem sua trajetória marcada pela intermitência e precarização, com breves períodos consagrada como disciplina obrigatória na matriz curricular e longos períodos de exclusão ou oferta pontual. Esse processo foi agravado, no decorrer do século XX, pela crescente clivagem entre as comunidades de profissionais das Ciências Sociais atuantes no âmbito das instituições de ensino superior e nas Escolas Básicas, configurando

habitus (BOURDIEU, 2007) distintos, com implicações importantes para o Ensino de Sociologia na Escola Básica.

No âmbito do Colégio Pedro II, esse processo pouco se diferenciou, em que pese a inserção da Sociologia em seus currículos, na década de 1920. Posteriormente excluída, a disciplina somente é reinserida na composição curricular do segundo grau entre os anos de 1992 e 1995, com a criação do Departamento de Sociologia e a realização de dois concursos para docentes com Licenciatura plena em Ciências Sociais.

O presente artigo, após vinte anos da reinserção da disciplina Sociologia no Colégio Pedro II, vem apresentar um breve balanço dessa trajetória, marcada por lutas, instabilidade curricular, (re) construções curriculares, iniciativas inovadoras no âmbito do ensino e pesquisa e uma destacada militância pela Sociologia enquanto disciplina obrigatória no Ensino Médio brasileiro.

2 A LUTA PELA IMPLANTAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA SOCIOLOGIA NA ESCOLA BÁSICA BRASILEIRA

O ensino de Sociologia na Escola Básica brasileira é marcado por um movimento pendular que, por vezes, consagra a disciplina em sua matriz curricular obrigatória e, por outras, retira a compulsoriedade de sua presença. Como se dá esse movimento?

Em 1890, no âmbito da reforma educacional proposta pelo positivista Benjamin Constant, e tendo como propósito a construção da dimensão moral e cívica do cidadão (FERREIRA; SILVA, 2016), a Sociologia foi inserida pela primeira vez na matriz educacional brasileira, considerando, aqui, tanto a Escola Básica quanto o Ensino Superior. De fato, tal como consignado por Sarandy (2004, p.33):

O processo de institucionalização das ciências sociais em nosso país encontrou guarida, em sua primeira fase, no ensino secundário antes que na academia [...], até porque naquele momento não existiam cursos regulares de ciências sociais nas instituições superiores.

Baseada numa proposta do então deputado Rui Barbosa que, em 1882, advogou pelo Ensino de Sociologia e Direito Constitucional na Escola Básica (MACHADO, 1987), a primeira inserção da Sociologia na Educação brasileira se deu ao mesmo tempo pela via da Escola Normal e do Ensino Secundarista regular (BRASIL, 1890).

O falecimento de Benjamin Constant, em 1891, ano a partir do qual sua reforma deveria ser efetivada, bem como os embates entre adeptos e antagonistas do positivismo, como evidencia a polêmica firmada no âmbito do Colégio Pedro II entre Rodolpho de Paula Lopes e Sílvio Romero, entre 1890 e 1892 (BRITO, 2012), enfraqueceu a

proposta constantina e, por ocasião da reforma educacional liderada por Eptácio Pessoa (BRASIL, 1901), a Sociologia foi retirada da Escola Básica (FLORÊNCIO, 2009; FEIJÓ, 2012), antes mesmo de ter sido implementada em sala de aula. Ausente nas reformas patrocinadas respectivamente por Rivadávia Corrêa (BRASIL, 1911) e Carlos Maximiliano (BRASIL, 1915), o reaparecimento da Sociologia na Educação brasileira deu-se no contexto da Reforma João Luís Alves-Rocha Vaz (BRASIL, 1925), tendo o Colégio Pedro II como lócus privilegiado (SOARES, 2015; BRITO, 2012). A presença da Sociologia na grade oficial do Colégio Pedro II nos anos 1920, ratificou, pela primeira vez, o movimento pendular que caracteriza sua inserção na Escola Básica brasileira.

A obrigatoriedade do ensino de Sociologia na formação secundarista continuou por ocasião da Reforma Francisco Campos (BRASIL, 1931), que consolidou a disciplina no âmbito do Ensino Superior, a partir da criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP) e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), respectivamente em 1933 e 1934 (GUELF, 2007). Contudo, é importante registrar que essa obrigatoriedade limitou-se ao ensino secundário complementar, obrigatório somente para os candidatos a alguns cursos superiores (BRASIL, 1931). Desse modo, já flexibilizada pela Reforma Francisco Campos, a Sociologia saiu do currículo obrigatório da Escola Básica brasileira no contexto da Reforma Capanema (BRASIL, 1942), permanecendo somente na Escola Normal (SANTOS, 2002), sob a denominação de Sociologia Educacional (BRASIL, 1946).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, promulgada por João Goulart, consolidou a longa exclusão da Sociologia na Educação Básica, deixando-a fora do rol das disciplinas obrigatórias, complementares ou eletivas (BRASIL, 1961). Essa exclusão foi aprofundada com a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus promovida pelo regime civil-militar de 1964 (BRASIL, 1971). Como afirma GIGLIO (1999), a Sociologia saiu do currículo escolar durante o Estado Novo e fora dele permaneceu durante o regime civil-militar de 1964-1985, sem ter retornado durante o período democrático que vigorou entre 1945 e 1964.

A exclusão da Sociologia da Escola Básica brasileira foi sendo progressivamente revertida a partir dos anos 1980. Como resultado de debates políticos e acadêmicos, bem como de movimentos profissionais que pressionavam pelo seu retorno, a Sociologia voltou timidamente à grade curricular do Ensino Médio nos anos 1990, quando foi aprovada nas constituições estaduais do Rio de Janeiro e Minas Gerais. Ao mesmo tempo, com conquistas mais ou menos consistentes em estados como Pará, Pernambuco, Rio Grande do Sul, São Paulo e no Distrito Federal, configurou-se o

cenário que culmina com a Lei n. 11.684/2008, que tornou obrigatória a presença da Sociologia na Escola Básica (BRASIL, 2008).

Mas a comunidade escolar sempre teve certo que a conquista legislativa não conferia à Sociologia um espaço definitivo no currículo secundarista brasileiro (SARANDY, 2004; MORAES, 2009). Essa assertiva assume contornos tão dramáticos quanto efetivos com a proposição da Medida Provisória n. 746/2016, recém encaminhada ao Congresso Nacional pelo atual Ministro da Educação, Mendonça Filho, que, além da Sociologia, procura afastar o ensino de Artes, Espanhol, Educação Física e Filosofia da Escola Básica (BRASIL, 2016). Assim, a presença da Sociologia no Ensino Médio poderá, já a partir de 2017, sofrer novo revés, caso não exista uma forte mobilização sociopolítica e educacional para que o governo neoliberal e neoconservador de Michel Temer volte atrás em sua decisão de afastar a Sociologia da juventude escolar brasileira.

Para além do caráter reflexivo e humanístico que lhe é inerente, sem a Sociologia o Ensino Médio deixa de ofertar aos educandos uma compreensão holística do Brasil e do mundo, elidindo, também, uma visão crítico-científica das teorias sociopolíticas e antropológicas que explicam as relações entre indivíduo e sociedade, bem como os processos de conservação e mudança inerentes à própria realidade social. A experiência do Ensino de Sociologia no Colégio Pedro II, nas duas últimas décadas, corrobora o caráter essencial da disciplina na formação do estudante brasileiro.

3 A SOCIOLOGIA NO COLÉGIO PEDRO II - 21 ANOS DE CONQUISTAS E DESAFIOS

No contexto de luta nacional pela reinserção da Sociologia, o Colégio Pedro II promoveu em 1994, o concurso público que reservou inicialmente cinco vagas para o Departamento de Sociologia e que pela primeira vez exigiu a licenciatura plena em Ciências Sociais dos candidatos. Sob a responsabilidade do Departamento estavam as disciplinas Sociologia, que tinha três tempos no 3º ano do 2º grau (hoje Ensino Médio), e a recém-criada disciplina Educação para a Cidadania, que estava presente na 5ª e 8ª séries do 1º grau, o que corresponde atualmente ao 6º e 9º anos do Ensino Fundamental (FERREIRA, 2015). Um dos desafios para esses professores, empossados a partir de dezembro de 1994, foi elaborar ementas e selecionar conteúdos, além de estratégias pedagógicas, capazes de apresentar a crianças e adolescentes a perspectiva científica da realidade social e que constituíram a gênese do que atualmente é o currículo de Ciências Sociais e Sociologia do Colégio.

A favor desse grupo de professores há o sentido de pertencimento ao Colégio Pedro II, e uma estrutura departamental que favorece a discussão e tomada coletiva

de decisões. No final da década de 1990, o Departamento de Sociologia participou ativamente dos debates de construção do Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II, e a disciplina Sociologia foi inserida em todas as séries do Ensino Médio, antecipando em quase uma década a Lei 11.684/2008. Entretanto, este modelo só foi implantado nos *campi* Centro e Engenho Novo II, de forma experimental e no contexto das reformas promovidas pelo MEC no período.

No Colégio Pedro II, mesmo com a tradição de excelência humanística e com seu pioneirismo no ensino de Sociologia na escola secundária brasileira, é possível verificar a influência do contexto nacional na trajetória da Sociologia dentro da escola. A intermitência observada no âmbito externo se traduz internamente em constantes modificações no *status* da disciplina. Dessa maneira, a Sociologia não fica isenta das disputas curriculares, que em diversos momentos dificultaram e interromperam percursos pedagógicos em construção. Exemplo dessa trajetória é o fato de que a Sociologia seguiu apenas em duas séries do ensino médio até a implementação integral da lei da obrigatoriedade em 2011 e a disciplina do Ensino Fundamental, denominada Ciências Sociais, a partir do ano letivo de 2008, foi deslocada do sexto para o nono ano.

Esse deslocamento provocou uma reformulação curricular permitindo a abordagem de conceitos como cibercultura, tecnologias de informação e comunicação, mídia e sociedade de controle. Por outro lado, a retirada da disciplina do sexto ano, privou os estudantes de importantes debates sobre, por exemplo, os processos sociais de interação que eram desenvolvidos justamente no momento em que as crianças iniciavam a segunda etapa do ensino fundamental, fase na qual a dinâmica da escola se transforma radicalmente coincidindo com o início da adolescência dos alunos, o que dimensiona um pouco das dificuldades vividas no âmbito interno.

Nos anos 2000, a realização de concursos públicos permitiu a ampliação do quadro de professores com o ingresso de mais de 30 docentes com experiência pedagógica e acadêmica em várias áreas das Ciências Sociais, o que amplia os campos de possibilidades de estudos e projetos sob a égide do Departamento de Sociologia, colocando-o como referência interna e externa no campo das práticas e pesquisas na Escola Básica.

A preocupação em didatizar os conhecimentos sociológicos e promover uma alfabetização científica são objetivos permanentes da trajetória do Departamento. Por essa razão, a metodologia adotada está centrada na perspectiva dialógica do processo ensino-aprendizagem, na qual por um lado, os estudantes são percebidos como sujeitos do processo de construção do conhecimento sobre os fenômenos e a realidade social, e por outro, há a contínua junção entre as atividades de ensino e pesquisa. Nesse sentido, é prática cotidiana a confrontação de ideias, a partir da análise de diferentes discursos

e conteúdos, culminando na apresentação e (re)construção de visões diferenciadas sobre a realidade social.

No contexto das Leis 10639/2003 e 11.645/2008¹, o Departamento de Sociologia vem tratando a temática da diversidade com a desconstrução de estereótipos, preconceitos e posturas etnocêntricas, de modo a valorizar a diversidade étnico-racial no contexto escolar. Esse trabalho vem sendo feito a partir de ações didático-pedagógicas e pesquisas conduzidas pelos docentes do Departamento em parceria com estudantes de ensino médio e também da pós-graduação, ações essas que são resultados de construções coletivas realizadas no âmbito de grupos de trabalho permanentes para a discussão dos conteúdos, das metodologias e dos materiais didáticos.

A produção do conhecimento é resultado desse processo dialógico e dialético. O Departamento considera que a construção de um programa, com temas e problemas, conceitos e categorias, além de referenciais teóricos e metodológicos, precisa também realizar atividades sistemáticas e concretas de pesquisa. O Programa de Iniciação à Pesquisa Científica em Sociologia (IPCS), criado em 2006, foi pioneiro e protagonista na realização de atividades de pesquisa envolvendo estudantes, organizados em linhas de pesquisa, e com participações em eventos científicos externos.

Assim, para além das atividades realizadas em sala de aula, apresenta-se uma alternativa para a construção de conhecimento: os Laboratórios de Sociologia. São oferecidos aos alunos conhecimentos práticos e conceituais, através de oficinas diversificadas (pesquisa sociológica e etnográfica, teatro, cinema, dança e animação), no âmbito da teoria e da pesquisa em Ciências Sociais, conectadas à realidade dos estudantes e das comunidades do entorno dos *campi*. Esses laboratórios estão presentes em todos os *campi* onde o Departamento atua e se organizam a partir de três eixos, a saber: Ensino de Sociologia e Ciências Sociais na Escola Básica, com foco nas metodologias e práticas dentro e fora da sala de aula com estudantes combinadas com pesquisas sobre temas diversos e importantes para a realidade cotidiana como gênero, raça, trabalho e participação política; Núcleos interdisciplinares de Humanidades que também se dedicam a problematizar, pesquisar, refletir e construir práticas e métodos sobre o ensino na Escola Básica, também associados diretamente à realidade e às questões cotidianas vivenciadas pelos estudantes; e Direitos Humanos, em que o elemento norteador é a reflexão sobre a importância da educação em direitos humanos numa sociedade cada vez mais plural, problematizando tanto as inúmeras possibilidades quanto os entraves e limites encontrados principalmente no campo da educação.

1 A Lei 11.645/2008 altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Inúmeros projetos de extensão e cultura vêm sendo desenvolvidos nos nove *campi* com intervenção pedagógica da Sociologia, culminando em eventos multitemáticos, que interferem no sentido da gestação de uma nova dinâmica pedagógica escolar, para além do espaço da sala de aula, capaz de mobilizar os estudantes a partir de seus mais diversos campos de interesses e perspectivas. O processo em curso nos remete às perspectivas e desafios assinalados há muito por Florestan Fernandes (1955) e retomadas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), no sentido da inserção da pesquisa social no cotidiano do espaço escolar como um grande objetivo e desafio da Sociologia na Escola Básica.

Outra iniciativa importante é a Perspectiva Sociológica, Revista Eletrônica, lançada em 2008, que tem como objetivo ser um veículo de divulgação científica do Departamento, priorizando pesquisas acadêmicas que tenham como foco a Escola Básica, em especial, o ensino de Sociologia. O acúmulo das experiências docentes resultou na produção coletiva de um livro didático de Sociologia, aprovado na edição de 2015 do PNLD², e de uma coleção de livros de Ciências Sociais para o Ensino Fundamental.

É importante ressaltar que todo esse processo de consolidação do Departamento de Sociologia está relacionado às mudanças ocorridas na própria escola, em especial ao novo status adquirido pelo colégio através da Lei 11.892 de 2008, que equiparou o Colégio Pedro II aos institutos federais. Essa equiparação consolida o processo de expansão iniciado em 2004 e que resulta na criação de *campi* em Realengo, Niterói e Duque de Caxias, o que amplia significativamente o número de estudantes atendidos pela escola.

Além disso, esse novo *status* permite ao Colégio Pedro II participar de projetos e programas da CAPES e de outras instituições de fomentos na educação. O Programa de Residência Docente (PRD), iniciado em 2012, pode ser considerado um marco, à medida que permite que o patrimônio intelectual e pedagógico construído ao longo de mais de duas décadas possa ser compartilhado com professores da rede estadual, gerando novas práticas e saberes tanto nas escolas estaduais quanto no próprio colégio, num processo contínuo de construção e consolidação coletiva da Sociologia como disciplina escolar no Estado do Rio de Janeiro.

Esse esforço vem sendo reconhecido por diferentes segmentos da academia brasileira como a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), em que vem se ampliando a participação acadêmica de membros do Departamento. A criação da especialização em Ensino de Ciências

2 O livro “Sociologia em Movimento” foi aprovado no Programa Nacional do Livro Didático e tem autoria de treze professores efetivos e seis temporários/substitutos do Colégio Pedro II.

Sociais, a partir de 2017 e a possível participação na Rede ProfSocio³ a partir de 2019, demonstram que esse é um caminho que reserva ainda mais descobertas e possibilidades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desse artigo foi descrever duas décadas de história do ensino de Sociologia no Colégio Pedro II. Essa trajetória se mistura a histórias de vida de professoras e professores que investiram em consolidar a Sociologia na Escola Básica e as Ciências Sociais desde o Ensino Fundamental.

Para esses professores e professoras, lecionar no quase bicentenário Colégio Pedro II implica em uma distinção simbólica de pertencimento à maior Escola Básica da América Latina que inaugurou o ensino de Sociologia no ensino secundário na década de 1920. Significa ainda, abraçar uma luta incessante pela permanência da disciplina na composição dos currículos da Escola Básica brasileira.

Essa luta tem duas dimensões que estão inteiramente articuladas. Uma dimensão pedagógica à medida que a presença da Sociologia e das Ciências Sociais na Escola Básica compreende uma série de ações no sentido de comunicar os conhecimentos teóricos e práticos aos estudantes tornando-os capazes de interpretar a realidade social. Mais que isso, significa rediscutir metodologias e práticas docentes que em muitos casos são corresponsáveis pela evasão de estudantes ou que cumprem a função de consolidar desigualdades de diferentes origens e formas. Nesse sentido, o Departamento assume o desafio de produzir novas formas de organização do processo de ensino-aprendizagem que possam efetivamente transformar a escola.

Outra dimensão é política. Os docentes do Departamento compreendem que ensinar Sociologia e Ciências Sociais não pode estar dissociado de um comprometimento com a transformação social. O olhar dos professores de Sociologia volta-se para o projeto de sociedade brasileira que se pretende construir. No cotidiano escolar, eles percebem e analisam junto com os estudantes exemplos de comportamentos que expressam valores estruturantes da vida social. É assim que os estudantes identificam a Sociologia como sendo um espaço de reflexão do mundo em que vivem. Mundo que precisam compreender para conviver e interferir de forma competente e cidadã.

Enfim, essa é uma história com muitos capítulos a escrever. O que esperamos é que o Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II possa continuar sendo referência na formação de estudantes e docentes por muitas e muitas gerações.

3 A Rede ProfSocio é uma iniciativa de âmbito nacional para a formação continuada destinada a professores de Sociologia em nível de Mestrado Profissional.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. **Decreto n. 981**. Rio de Janeiro, DF, 1890. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm>. Acesso em: 12 out. 2016

BRASIL. **Decreto n. 3.890**. Rio de Janeiro, DF, 1901. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%203890%20-1901%20reforma%20epit%20E1cio%20pessoa.htm>. Acesso em: 12 out. 2016.

BRASIL. **Decreto n. 8.659**. Rio de Janeiro, DF, 1911. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 out. 2016.

BRASIL. **Decreto n. 11.530**. Rio de Janeiro, DF, 1915. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: 12 out. 2016.

BRASIL. **Decreto n. 19.890**. Rio de Janeiro, DF, 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 12 out. 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 4.244**. Rio de Janeiro, DF, 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 out. 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 8.350**. Rio de Janeiro, DF, 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 out. 2016.

BRASIL. **Lei n. 4.024**. Brasília, DF, 1961 Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 12 out. 2016.

BRASIL. **Lei n. 869**. Brasília, DF, 1969. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-869-2-janeiro-1969-100000-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 out. 2016.

leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 out. 2016.

BRASIL. **Lei n. 5.692**. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 12 out. 2016.

BRASIL. **Lei n. 11.684**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 12 out. 2016.

BRASIL. **Lei n. 11.892**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em 27 de outubro de 2016.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>>. Acesso em: 12 out. 2016.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. O ensino de sociologia e a organização do trabalho didático no Colégio Pedro II (1925-1945). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 3, p. 95-124, set./dez. 2012.

Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3)

CONTERATO, Santo. A saga da Sociologia no ensino médio. **Perspectiva Sociológica**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, nov./2008-abr./2009. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/UAs/se/departamentos/sociologia/pespectiva_sociologica/Numero2/Frameset_2.htm>. Acesso em: 15 out. 2016.

FEIJÓ, Fernanda. Breve histórico do desenvolvimento do ensino de sociologia no Brasil. **Revistas Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 1, jan/jun. 2012, p. 133-153.

FERNANDES, Florestan. O ensino de sociologia na escola secundária brasileira. CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1., 1954, São Paulo. **Anais...** São Paulo: [s.n.], 1955.

FERREIRA, Fátima Ivone de Oliveira. **Ciências Sociais como disciplina do ensino**

fundamental: o modelo do Colégio Pedro II. Disponível em: <<http://cp2.g12.br/ojs/index.php/cienciassociais/article/view/384/322>>. Acesso em: 16 out. 2016>.

FERREIRA, Fátima Ivone de Oliveira; GUIMARÃES, Eduardo de Biase; VENDRAMIN, Leandro. Aprendendo Ciências Sociais desde o Ensino Fundamental. **Perspectiva Sociológica**, ano 3, nº 4-5, 2010. <http://www.cp2.g12.br/UAs/se/departamentos/sociologia/pespectiva_sociologica/Numero4/Artigos/eduardo.pdf> Acesso em: 15 out. 2016.

FLORENCIO, Maria Amélia de Lemos. A Sociologia no ensino médio: o percurso histórico no Brasil e em Alagoas. **Sociedade Brasileira de Sociologia**, 2009. Disponível em:<[file:///D:/Users/Lier/Downloads/sbs2009_sf_Florencio,_M_A_de_L%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/Lier/Downloads/sbs2009_sf_Florencio,_M_A_de_L%20(1).pdf)>. Acesso em: 12 out. 2016.

GIGLIO, Adriano. **A sociologia na escola secundária:** uma questão das ciências sociais no Brasil - anos 40 e 50. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro. Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 1999.

GUELFI, Wanirley Pedroso. O Movimento da sociologia como disciplina escolar entre 1925 e 1942: as reformas do secundário e os programas de ensino do colégio Pedro II. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 12, n. 1, jan./jun., p.11-30, 2007.

MACHADO, Celso de Souza. O ensino de sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 115-142, jan./jun., 1987.

MORAES, Amaury César. O que temos que aprender para ensinar ciências sociais. **Perspectiva Sociológica**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, nov./2008-abr./2009. Disponível em:<http://www.cp2.g12.br/UAs/se/departamentos/sociologia/pespectiva_sociologica/Numero2/Frameset_2.htm>. Acesso em: 15 out. 2016.

OLIVEIRA, Otair Fernandes de; JARDIM, Antônio de Ponte. O retorno da sociologia no ensino médio no Rio de Janeiro: uma luta que merece ser pautada. **Perspectiva Sociológica**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, nov./2008-abr./2009. Disponível em:<http://www.cp2.g12.br/UAs/se/departamentos/sociologia/pespectiva_sociologica/Numero2/Frameset_2.htm>. Acesso em: 15 out. 2016.

FERREIRA, Lier Pires; SILVA, Afrânio de Oliveira. Educação e direitos humanos: a luta pela implantação do ensino de Sociologia / Ciências Sociais na Escola Básica brasileira. A experiência do Colégio Pedro II. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL, DIREITOS HUMANOS, VIOLÊNCIA E POBREZA: A SITUAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA AMÉRICA LATINA, 6., 2016, Rio de Janeiro. **Anais...**

SARANDY, F.M.S. **A sociologia volta à escola**: um estudo dos manuais de Sociologia para o ensino médio no Brasil. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SOARES, Jefferson da Costa. A construção do currículo de Sociologia no Colégio Pedro II (1925-1941). **Cadernos de História da Educação**, v. 14, n. 1, jan./abr. 2015.

O Colégio Pedro II em Realengo como eu o vivi: um ex-aluno fundador, hoje funcionário

2

PEDRO DA COSTA DUQUE

Resumo: Este trabalho apresenta uma análise frente às experiências vividas por um ex-aluno do Colégio Pedro II e sua implementação no bairro de Realengo. As trajetórias e impactos na vida do autor ao longo dos três anos em que viveu e conviveu na Unidade Escolar Realengo. Os fatos aqui narrados fazem parte da memória de Realengo e das profundas transformações sociais e civilizatórias desenvolvidas em nosso cotidiano. A proposta é apresentar um memorial das significâncias e dos valores agregados à alma de alguém que, vivendo como um aluno de um Colégio da magnitude do Pedro II, hoje é funcionário e deseja continuar a contribuir para o desenvolvimento do ensino na região e ajudar a transformar vidas de jovens assim como a sua fora transformada.

Palavras-chave: Colégio Pedro II. Realengo. Ex-aluno.

1 INTRODUÇÃO

Para fazer referência à importância do Colégio Pedro II na vida dos cidadãos brasileiros moradores de Realengo e seu entorno e - porque não - de toda a Zona Oeste, faz-se necessário lembrar do dia 06 de abril de 2004. Naquela manhã, os recémchegados alunos desta casa ouviriam pela primeira vez as palavras que mudariam suas vidas para sempre: a aula Magna. Aquele grupo de quase 200 jovens, de diferentes classes sociais, diferentes histórias, sonhos, desejos e esperanças mal podia imaginar que as palavras do saudoso professor Rui March ecoariam tão profundamente na história do tão esquecido Realengo.

Naquele dia, o professor Rui March disse que: “o maior título que carregava na vida era o de ser ex-aluno do Colégio Pedro II”¹. Isso foi espantoso. Ninguém conseguia

1 Discurso proferido pelo Vice-Diretor Geral do Colégio Pedro II, Professor Ruy March na aula inaugural em 06 de abril de 2004 – Aula Magna

entender como um homem de vasta experiência acadêmica e pessoal, vice-diretor geral do Colégio, podia dizer que ser ex-aluno do Colégio Pedro II era sua maior vitória. Ele tinha razão! E completava dizendo que “somente quando vocês forem ex-alunos é que entenderão o que é ser ex-aluno”. Com o passar do tempo, as palavras proferidas na aula inaugural daquela manhã iam tomando forma. Elas se materializavam a cada dia de aula assistido, a cada conversa no corredor, cada rodinha de violão. Muito me orgulha ter trazido o primeiro violão para pátio do Colégio Pedro II, alojado na Escola Municipal Gil Vicente. A cada acorde tocado, cada exercício realizado, cada apresentação do coral, as palavras de March eram preenchidas de vida e cor.

Tudo era sempre uma novidade. Cada professor, cada funcionário... Tudo era encantador, tudo era belo. Ensinaaram-nos, nos primeiros dias de aula, que sempre que um funcionário do Colégio entrasse em sala de aula, todos deveriam ficar de pé, em sinal de respeito pela dedicação ao serviço que aquele profissional estava empregando. De começo causou certo espanto, mas aos poucos os alunos se acostumaram com a ideia. Isso gerava de certa forma, uma atmosfera não apenas de disciplina, mas também de respeito àquelas pessoas que enfrentaram tantas dificuldades e, afinal, se dispuseram a trabalhar em Realengo, aquele bairro abandonado da zona oeste do Rio de Janeiro, naquela escola municipal cedida pela prefeitura que se localiza atrás de famosa favela da região.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS

Muito se debate acerca da origem da palavra Realengo. Alguns a traduzem como vindo de terras realengas, terras distantes. A palavra seria de origem germânica, usada para nomear tudo aquilo que fosse longínquo. Outra definição, que parece mais adequada à realidade do Colégio neste bairro, diz que é “tudo o que é próprio do rei” – no nosso caso, do Imperador. Não é de causar espanto que a rua em que fora localizada a primeira Unidade Escolar descentralizada do augusto Colégio carregasse o nome de Bernardo de Vasconcelos, tutor legal de Sua Majestade Dom Pedro II, aquele era tal enquanto este fosse menor. Foi ele inclusive a proferir a primeira Aula Magna do Colégio em 25 de março de 1838. Nessa rua, localiza-se a escola municipal cedida para que a primeira turma da então Unidade Realengo fosse implementada. Nela, a algumas centenas de metros, estava a antiga Fábrica de Cartuchos do Exército, bem próximo à estação de Realengo, local onde hoje funciona os *Campi* Realengo I, II e o Centro de Referência Educação Infantil.

A menção do nome do bairro (ou da região onde hoje é o bairro) mais antiga encontrada em pesquisa para a elaboração deste artigo remonta aos anos de 1866, numa

Ata da Câmara Municipal do Rio de Janeiro. No documento está relatada a doação das terras ao redor de Campo Grande a Ildefonso de Oliveira Caldeira, por carta de sesmaria de 1805. A doação foi considerada nove anos depois, em 1814, como ilícita.

Que tendo Ildefonso de Oliveira Caldeira obtido em 1805 que fossem ellas declaradas devolutas, alcançou que o vice-rei lh'as concedesse por carta de sesmaria de 7 de setembro do mesmo anno, confirmada por carta regia de 8 de fevereiro de 1806. [...] Que finalmente, pela carta régia [...] de 1814 foi julgada ob e sub-reptícia a concessão feita a Caldeira e forão as terras da sesmaria concedidas a câmara desta cidade como Realengas (CAMPO GRANDE..., 1966, p. 27).

O Sr. Ildefonso de Oliveira Caldeira Brant é o Visconde de Jericinó. Filho de Garcia Rodrigues Paes Leme, fidalgo da Casa Real, e de sua mulher e prima D. Anna Francisca Joaquina de Oliveira Horta, viúva de Gregório Caldeira Brant. Homem versado e tido como muito gentil, era Doutor em matemática e Coronel do Corpo de Engenheiros da casa Imperial como consta no *Archivo Nobiliarchico Brasileiro*, 1907. D. Anna Francisca de Oliveira, também conhecida como a “Senhora de Bangu”, teria deixado para seu filho, Ildefonso Caldeira como herança as terras ao redor, concedidas por carta régia e cassada pela câmara municipal.

GERICINÓ. (Visconde com grandeza de) Ildefonso de Oliveira Caldeira Braní. Nasceu na Província de Minas Geraes. Falleceu no Rio de Janeiro, em 24 de Abril de 1829. solteiro, com 55 annos de idade. Filho do Coronel Gregorio Caldeira Brant, e de sua prima e mulher D. Anna Francisca Joaquina de Oliveira e Horta, ambos naturaes da Província de Minas Geraes.

Era irmão do Marquez, Barbacena, Felisberto Caldeira Brant Pontes, Oliveira e Horta. Gentil-Homem da Imperial Camara, Grande do Império e Commendador da Imperial Ordem de Christo. (VASCONCELLOS; VASCONCELLOS, 1918, p. 159)

Frente a isto, o nome de **Realengo** teria sido, então, derivado da junção da ideia de terras distantes do centro, com o uso popular daquilo que é “próprio do rei” e não com a suposta leitura de Real Engenho abreviada na forma de Real Engº. Esta última grafia representa a abreviação de Engenheiro e não de Engenho.

2.1 O destaque de Realengo: aspectos geográficos

O bairro, em função de sua localização periférica no tocante ao desenvolvimento urbano, ficou famoso pela menção na música de Gilberto Gil, em que o autor nos

presenteia com seu abraço. Segundo a crença popular, o cantor, quando preso, teria ficado detido no quartel da Praça do Canhão em Realengo. Essa informação é inverídica, desmentida pelo próprio autor em seu sítio eletrônico.

Aquele abraço, Gil!” - “Era assim que os soldados me saudavam no quartel, com a expressão usada no programa do Lilico, humorista em voga na época, que tinha esse bordão. Ele até ficou aborrecido com a música; achou que deveria ter direito à canção. Mas eu aprendi a saudação com os soldados. Eu não tinha televisão na prisão, evidentemente, mas eles assistiam o programa; eu só vim a ver depois, quando saí.

Retificação ratificada - Não foi no quartel de Realengo que Gil e Caetano ficaram presos, e sim no de Marechal Deodoro. “De todo modo”, diz Gil, “a ideia em Aquele Abraço era citar um local qualquer da zona norte do Rio (onde ficamos), um daqueles beira-estrada-de-ferro (Beira Central, Beira Leopoldina), e Realengo é um deles. Uma associação inexata, feita por aproximação; eu nem queria me referir ao lugar certo onde havia ficado preso (GIL, 2016).

A aproximação de Gil é inexata e com razão: Realengo pertence a Zona Oeste da Cidade, Marechal pertence a Zona Norte. Nosso bairro não ganhou destaque durante o desenvolvimento do Rio de Janeiro como um todo. Abrangendo um território de 2.605,42 hectares, área definida pelo Decreto Número 3.158 de 23 de julho de 1981, Realengo abriga diversas favelas povoadas por um povo honesto e trabalhador, com crianças e jovens cheios de sonhos e esperanças.

(XXXIII RA – REALENGO criada pela Lei 2654, de 5-6-1998)

134 – Deodoro Do entroncamento da Avenida General Benedito da Silveira com a Rua Xavier Curado, seguindo por esta (excluída) até a Rua João Vicente; por esta (incluída) até a Rua dos Abacates; por esta (incluída) até a Estação Deodoro; por esta (incluída, incluindo o Viaduto de Deodoro); atravessando o Ramal Principal da RFFSA e seguindo pelo Desvio do Ramal Auxiliar da RFFSA, até a Rua Soldado José Lopes Filho; por esta (excluída) até o Rio Sapopemba ou Acari; daí, pela Rua Loasa (excluída) até a Avenida Brasil; por esta (incluída) até a Rua Argos; por esta (excluída); Rua Condor (excluída); Rua Marcos de Macedo (excluída); Estrada de Camboatá (excluída) até o Largo de Camboatá (excluído); Rua Arai (excluída) até a Rua Lôbo; por esta (excluída) até a Rua Parauna; por esta (excluída) até a Avenida Nazaré, por esta (excluída) até o seu início; daí, pelo leito do Ramal Principal da RFFSA, até encontrar o prolongamento do limite Cemitério de Ricardo de Albuquerque; daí pela Estrada Marechal Alencastro (incluída), atravessando a Avenida Brasil, até a Rua Nazaré (N.R.); por esta, (incluída) até o Ramal Principal da RFFSA; pelo leito deste, até a Travessa da Fábrica (N.R.); por esta (incluída); Avenida Duque de Caxias (excluída) até a Rua Sargento Celso Racioppi; por esta (excluída);

Rua Cabo Osvaldo Oliveira (excluída) até a Rua Soldado Antônio Vieira; por esta (excluída); Avenida General Benedito da Silveira (excluída) ao ponto de partida (RIO DE JANEIRO, 1981, p. 55).

2.2 As transformações sociais

A juventude de nosso bairro não tinha muita perspectiva de crescimento intelectual, cultural e socioeconômico. Eu mesmo, assim como muitos amigos, nunca sequer tinha ouvido falar no Colégio Pedro II. Lembro-me do meu saudoso pai, Sr. Decio Duque, chegando em casa com o jornal comprado, onde havia uma nota informando da criação de uma “Unidade Descentralizada do Colégio Pedro II” aqui em Realengo. Num primeiro momento, confesso, não ter ficado tão entusiasmado. Havia tentado estudar em outros colégios, seja por concurso, seja por sorteio de vagas. Mesmo aprovado, não fora classificado em nenhum deles. Em alguns deles, meu nome havia até desaparecido da lista de inscrição. Fazer uma outra prova para me frustrar novamente parecia um fardo que não estava disposto a carregar.

Para agradar, porém, a meu amado pai, me inscrevi. Isso aconteceu numa terça-feira, a prova seria no domingo seguinte, o resultado na segunda-feira e a matrícula na terça-feira subsequentes. Tudo numa correria muito grande, caso eu fosse aprovado. Eu esperava realmente que não fosse passar. Nunca acreditei nessa história de que pobres e favelados pudessem crescer na vida. Mal sabia que diante do gigante Colégio Pedro II, gente humilde, gente simples era elevada ao grau de “soldados da ciência”². Realmente eu estava enganado – para minha sorte – sobre isso. Quando fui a escola municipal Gil Vicente, onde seria a futura unidade, para buscar o resultado do concurso, houve um atraso: o que estava programado para sair às dez da manhã saiu às quatro da tarde. E o mais impactante: eu estava classificado!

Era algo novo. O colégio tinha um uniforme muito peculiar, uma regra rígida de disciplina discente, nós precisávamos comprar livros porque não eram fornecidos pelo governo. A escola estava cedida numa parceria com a prefeitura e o convênio estava estabelecido contava com a cessão da professora Kátia Halac. Formada em história e com profundo carinho e dedicação por todos nós, ela assumia as vezes de coordenadora pedagógica auxiliando os alunos em tudo o que fosse necessário. Foi ela quem conseguiu junto as empresas de ônibus a produção do nosso cartão de passagem. Antes da produção dos cartões, ela produziu declarações para que apresentássemos

2 Trecho do Hino dos Alunos do Colégio Pedro II – Letra: Professor Hamilton Elia e música: Francisco Braga.

aos motoristas informando de que existia sim uma nova unidade do Colégio em Realengo. Muitos de nós foram impedidos de ir à escola por conta dessa novidade, onde foram constrangidos e humilhados. A delicadeza e prontidão da Professora Kátia para resolver essas e outras tantas questões enfrentadas por nós nunca serão esquecidas. Ela ocupou lugar cativo nos corações dos alunos fundadores de Realengo.

Lembro-me também da primeira formação do coral do colégio. A professora Liziléia Drummond, maestrina do grupo, assumiu com mãos firmes e coração generoso a função de educar musical e intelectualmente seus alunos. A rigidez na disciplina, horários, atenção e estudo de cada música eram compensadas com ensaios agradáveis e um aprendizado ímpar.

O pelotão da bandeira era algo extraordinário. Sob o comando e recebendo os corretos ensinamentos da professora Denise Mattos, o pelotão foi um sucesso. A professora Denise era Adjunta de Direção Administrativa em Realengo e, com ela, aprendemos a marchar, a posição correta das bandeiras durante a apresentação do Hino Nacional e do Hino do Colégio. O amor à pátria e o zelo pelo bem público permeavam nossas mentes. A dedicação maternal da professora Denise fez de nós alunos dedicados e cidadãos muito melhor preparados para a vida. Os encontros durante o verão escaldante a Realengo no intuito de ajudar com a nobreza de espírito que sempre possuiu colaboraram para que esse sonho fosse possível. A ela, nossa eterna gratidão e afeto.

Quando começaram as aulas, o primeiro professor a nos dar aula foi um impacto. Além da personalidade marcante e carisma incomparável, as aulas do professor Alexandre Azevedo eram uma surpresa – muitos de nós nunca haviam tido aulas de física na vida. Eu estava nesse grupo. A ciência sempre foi fascinante. O apetite de aprendizado que havia em muitos de nós era suprido pela didática e paciência daquele professor grandalhão e brincalhão. Rígido mas gentil e sempre educado. Sempre entendendo as limitações dos seus alunos, aquele professor tinha, apesar do tamanho e potência vocal, bastante calma com aqueles alunos no primeiro contato com a disciplina e explicava os novos conteúdos, ao mesmo tempo em que instigava nossas mentes ao aprendizado da mais temida das matérias. Tanto, que alguns de nós cursaram física como nível superior.

Quando, no fim de 2004, o prefeito rompeu o compromisso assumido com o Colégio de nos ceder a escola municipal, bem como de disponibilizar verbas para a construção do prédio definitivo para a unidade. Sem ter o que fazer, o professor Oscar Halac, então diretor de Realengo, foi ao encontro do professor Wilson Choeri, diretor Geral do Colégio Pedro II. Choeri disse que não havia escolha: Realengo não mais contaria com uma unidade do Colégio. Os alunos seriam então divididos entre as

outras unidades do Colégio e Realengo teria sido uma experiência frustrada. Foi então que, segundo relata em seu livro, o professor Oscar intercede em nosso favor e ganha um voto de confiança do diretor Geral.

Parou alguns instantes fitando o infinito, cerrou as feições e disparou: “você tem dois meses para obter um local adequado e que ocuparemos por aluguel. Caso contrário, cumpra o que lhe determinei” [...] ele (Wilson Choeri) solicitou, à secretaria de Ensino, a inclusão de vagas para o curso diurno da Unidade Escolar Realengo no Edital do Concurso de Seleção de Alunos de 2005 (HALAC, 2010, p. 15).

Oscar Halac tinha que correr contra o tempo, lutar com a ajuda de poucos amigos para conquistar um novo espaço para nós. Depois de muito insistir com políticos da região e não obter nenhum resultado positivo, o professor Oscar participa de uma missa na paróquia do falecido Padre João Cribbin. Lá, descobre que existia a possibilidade de se construir num espaço social da Igreja, atrás da Lona Cultural Gilberto Gil – aquele mesmo que a nós mandava abraços – a nova unidade provisória do Colégio.

Embora não seja da alçada deste artigo, vale ressaltar que além dos inúmeros amigos que fiz para a vida toda, ali no prédio do padre João, encontrei, conheci e me apaixonei perdidamente pelo grande amor da minha vida, Bruna Araujo, com quem decidi compartilhar todos os meus dias até a consumação da minha existência na Terra. No primeiro dia de aula, na nomeada Capelinha, o centro Social do Padre João Cribbin recebia o colégio Pedro II em dois turnos: vespertino e noturno.

Naquele lugar, tudo era sacrificado, mas tudo era com muito amor. Lá, cantávamos o Hino Nacional e do Colégio sob a regência impecável da Maestrina Liziléia. Lá, comprávamos lanche porque nosso amigo Marcelo Leonel conseguia trazer para nós; inspetor terceirizado contratado pelo colégio e, também responsável pela obra para a construção das instalações que, embora longe daquilo que poderiam sonhar os defensores da educação de qualidade, eram muito mais do que suficientes e atenderam nossas necessidades com êxito. Marcelo, inúmeras vezes durante as aulas no verão que tivemos que assistir, molhava com uma mangueira verde o telhado de amianto, a fim de refrescar o calor excessivo que assola nossa região por essas épocas. Quanta gentileza e quanta dedicação que para sempre estarão guardadas em nosso coração. Quando chovia, ficava impossível atravessar das salas improvisadas para o prédio principal do espaço da Capelinha: um lamaçal tomava conta daquele espaço aberto entre as salas e o prédio. Hoje esse espaço dá lugar a Capela Nossa Senhora Estrela da Evangelização, um belo lugar para oração e para encontrar paz.

Durante as aulas - particularmente às terças e quintas-feiras - podíamos ouvir as palavras do professor Alexandre de física onde quer que ele estivesse. As paredes que

dividiam as salas eram feitas de folhas de compensado. As de alvenaria eram de cimento chapiscado pintado de branco. A nossa luta porém, se dava no boletim. Embora muitos tivéssemos inúmeras limitações e defasagens no currículo, muitos também conseguiam êxito nas atividades acadêmicas. Existia um projeto, do qual me orgulho de ter feito parte, chamado “Olhar para o futuro”, em que alunos do Colégio Pedro II se disponibilizavam voluntariamente a dar aulas de diversas disciplinas para alunos da rede pública da região que gostariam de ingressar no Pedro II ou em alguma escola técnica. Esse lado voltado para a preocupação com bem-estar da sociedade, sem cunho partidário ou ideológico sempre me encantou no Colégio. Nós podíamos sentir que fazíamos parte de algo maior do que nosso sucesso profissional ou acadêmico. Nós estávamos alcançando o principal sucesso: estávamos nos tornando seres humanos melhores.

Muito além de conseguir êxito nos vestibulares, que foram muitos: engenheiros, geólogos, físicos, matemáticos, geógrafos, dentistas, professores, doutores, médicos, advogados, economistas, historiadores, linguistas, etc., os laços entre os cidadãos e a comunidade que os faziam progredir não só socialmente, mas como entes de um mesmo grupo pensante e gestores de um mundo cada vez mais humano, se fortaleciam a cada dia de aula. Quando, finalmente, com recursos obtidos com a verba das inscrições do concurso de 2006, nós finalmente nos mudamos para antiga Fábrica de Cartuchos.

Teríamos, em 2006, quatrocentos e sessenta alunos, quatorze turmas e trinta e quatro docentes e para tanto foram erguidas, ao meio daquela floresta urbana, uma simpática e funcional Unidade Provisória com seis salas de aulas, dois bem cuidados banheiros, sala de docentes e uma para o pessoal administrativo, dispostos na forma da letra U (HALAC, 2010, p. 41).

Naquelas seis salas o calor era menor, as paredes eram de alvenaria, o terreno era nosso mas, o mais importante era que o Colégio era o mesmo! Os alunos que ali estudavam eram, além dos da primeira turma, alunos que ingressaram em 2005 e 2006. Estavam no primeiro e segundo anos do Ensino Médio. Finalmente um espaço que poderia ser chamado de nosso. Entretanto, mais importante que isso, mais importante que ter um espaço para chamar de seu, aqueles alunos sabiam que tinham caminhado por trajetos nunca antes traçados, estavam rasgando *estradas de luz na amplidão*³. Ali, não se podia imaginar que aquela escola com alguns metros quadrados de secretaria e seis turmas, ou aquelas turmas no quintal do padre estariam dando início a outras trajetórias de sucesso.

Dos inúmeros feitos decorrentes da vinda do Colégio Pedro II para a Zona Oeste, sem dúvida, a transformação da vida daqueles que por aqui passaram ativamente como

3 Trecho do Hino dos Alunos do Colégio Pedro II

alunos, funcionários e docentes é o que mais me encanta. Não conheço um só que, por aqui tendo passado, possa falar sem marejar os olhos de sua experiência em Realengo. Dentre esses fatores de transformações, posso citar dois trabalhos – os quais – tive a honra de acompanhar o desenvolvimento. A saber, o do professor Alexandre César Azevedo intitulado “Produção de material didático e estratégias para o ensino de física para alunos portadores de deficiência visual” e o da professora Bruna Araujo Ferreira, “Uma abordagem do Efeito Doppler ...”. O primeiro é dissertação de mestrado e serviu como inspiração para o segundo, trabalho de conclusão de Licenciatura em Física. Os dois apresentam um brilhantismo intelectual nas demonstrações e facilitações da aquisição de saberes, seja no desenvolvimento de materiais didáticos para alunos com baixa visão ou cegos, seja na forma do tratamento com os alunos cegos e nas profundas horas de reflexão e preparação dos materiais e das aulas.

Os alunos que hoje estudam ou estudaram, não só em Realengo – visto o trabalho extraordinário do Núcleo de Assistência a Pessoas com Necessidades Específicas para ajuda-los – podem contar e recontar suas histórias e são testemunho vivo das transformações vividas neste egrégio Colégio. Não bastassem as limitações sociais impostas pelo esquecimento por parte das autoridades às pessoas circunvizinhas aos *Campi* Realengo, os alunos com deficiência visual deveriam enfrentar maiores transtornos e superar as maiores limitações derivadas de sua própria condição. Ser cego, num país pobre, habitar uma região município submetida a desgovernos sucessivos, frequentar colégios com profissionais sem preparo e sem materiais que pudessem ajuda-los no ensino são fatores que favorecem a limitação e a segregação destes alunos no desenvolvimento acadêmico e profissional. Somente o Colégio Pedro II, sempre à frente do seu tempo, sempre na vanguarda do desbravamento das barreiras ao desenvolvimento social, poderia apresentar a preocupação com esses alunos.

É atribuído, a todos os alunos portadores de deficiência visual, um fracasso nos estudos de matemática e física. Esse suposto fracasso é devido a uma soma de fatores, desde o professor que não está apto a trabalhar com alunos deficientes visuais, até a falta de material didático adaptado nas escolas. É inviável treinar todos os docentes de uma instituição de ensino para que possam trabalhar com alunos deficientes visuais, em virtude do tempo disponível aos professores que, na sua grande maioria não trabalham em uma única instituição, além do custo operacional e da falta do espaço físico adequado. A inexistência de livros de física transcritos para o Braille, a falta de material didático adaptado, a dificuldade da transcrição para o Braille das provas, a falta de recursos para novos investimentos, são apenas algumas das várias barreiras que o professor e o aluno deficiente visual encaram (AZEVEDO, 2012, p. 12).

Quando tomei posse, em 2014, soube que eu era o primeiro ex-aluno de Realengo a voltar a casa como funcionário. Sempre li muito. Sempre fui bibliófilo. Como diria um professor de filosofia de quem gosto muito, não é possível dizer que é inteligente e sábio se não se lê pelo menos trinta livros por ano. Doutra feita, um amigo me disse, depois de uma discussão filosófica, que me faltava leitura. Desse dia em diante não parei de ler, não parei de me informar. Tenho uma biblioteca própria que contempla algumas centenas de títulos e me são uma paixão particular. Eu não poderia trabalhar então, em setor mais relacionado com livros do que a Biblioteca do Colégio, onde me empenho a prestar o melhor serviço e garantir aos alunos uma leitura sadia e feliz. Que os liberte e cative – no coração – como ocorreu comigo. A biblioteca é simplesmente fantástica. Muito maior do que aquele nada que possuíamos enquanto alunos. Não havia espaço nem funcionários suficientes para tal. Hoje além de ter um espaço considerável, possuímos um acervo de relevância no cenário da intelectualidade antiga e moderna. Alegra-me em demasia ver a demanda de alunos tão interessados em leitura, alunos que fielmente participam dos empréstimos e devoluções com afinho e reincidência.

Muito me fascina também, ver preservado no Colégio, mesmo depois de tantos séculos, tradições que caminham paralelas e de mãos atadas a vanguarda do Pedro II. Sempre com um olhar inovador, o Velho Novo Pedro II se encontra num paradoxal testemunho de uma hermenêutica da continuidade. Imaginar que o Colégio que rompe paradigmas sociais, que instiga alunos ao novo, consiga atrair tantos jovens ao velho. O professor Miguel Ângelo Villardi, hoje Diretor Geral do *Campus* Realengo II, a minha época diretor adjunto do professor Oscar, conseguiu preservar uma identidade característica do Pedro II no aluno de Realengo: aqui todos sabem o hino do colégio, todos se formam para cantar, todos os alunos levantam à presença de um funcionário à sala de aula. Pode parecer que não, mas em mim e em meus companheiros, levantar quando qualquer funcionário se apresentasse em sala gerou uma cultura de profunda reverência e respeito pelo profissional da educação. Posso afirmar que o aluno de Realengo traz em si ainda, traços profícuos e profundos – apesar de todo o modernismo – de uma tradição bonita e significativa. Registro ao professor Miguel, ao professor Marcus Costa, diretor administrativo hoje, meu ex-professor de desenho há mais de dez anos por conseguirem manter de pé, mesmo com todas as dificuldades impostas pela vida o mesmo zelo e dedicação que sustentam as colunas e o edifício moral que o Colégio Pedro II representa em Realengo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contento, hoje contemplo com respeito e admiração as palavras do professor Rui March. Mesmo fazendo hoje um segundo curso universitário, mesmo sendo funcionário público, mesmo desempenhando atividades significativas, o maior título que carrego na vida é o de ser ex-aluno do Colégio Pedro II. A rigor, não é o que conquistei na vida que me faz ser apaixonado pelo Pedro II mas o que o Pedro II conquistou em mim. Meus companheiros de escola dão testemunho do quanto uma amizade nascida nesse lugar pode durar. O ser humano gerado ali dentro se identifica como cidadão, como ser pensante. Não um ser que sabe tudo, mas que aprende tudo quanto pode. Que ouve os professores, questiona. Não para afrontar, mas para entender melhor. Que reconhece a capacidade dos homens e mulheres que labutam neste liceu: são gladiadores que treinam outros guerreiros para a melhor dignidade da vida humana. Guerreiros do bem. Ser ex-aluno me ensina que fiz parte de uma história de amor, luta e perseverança. Escrevi com o melhor de mim, conquistei um lugar, junto de meus amigos, um centro de formação de seres humanos melhores e muito mais capacitados para os desafios da vida.

Como diria Nelson Rodrigues,

Olhem para as nossas ruas. Em cada canto, há alguém conspirando contra a vida. Não o aluno do Pedro II. Há quem diga, e eu concordo, que ele é a única sanidade mental do Brasil. E, realmente, não há por lá os soturnos, os merencórios, os augustos dos anjos. Os outros brasileiros deveriam aprender a rir com os alunos do Pedro II (RODRIGUES, 1963).

Hoje eu posso dizer, feliz: eu aprendi a rir. Obrigado, Colégio Pedro II, por encher meus dias de esperança e de alegria, porque a esperança não decepçiona.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Alexandre César. **Produção de material didático e estratégias para o ensino de física para alunos portadores de deficiência visual**. Rio de Janeiro, 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.if.ufrj.br/~pef/producao_academica/dissertacoes/2012_Alexandre_Azevedo/dissertacao_Alexandre_Azevedo.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

CAMPO GRANDE... **Boletim da ilustríssima da Camara Municipal da Corte**, Rio de Janeiro, ed. 00007-00009, p. 27, 1866, p. 27. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/>>

DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=403350&pagfis=504&pesq=&url=http://memoria.bn.br#>. Acesso em: 15 out. 2016.

GIL, Gilberto. **Aquele abraço**. Disponível em: <http://www.gilbertogil.com.br/sec_disco_info.php?id=700&letra>. Acesso em: 22 out. 2016.

HALAC, OSCAR. **A expansão do colégio Pedro II**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2010.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Urbanismo. **Decreto nº. 3158, de 23 de julho de 1981. Secretaria Municipal de urbanismo**, Rio de Janeiro, RJ, 1981. Disponível em: <<http://www2.rio.rj.gov.br/smu/buscafacil/Arquivos/PDF/D3158M.PDF>>. Acesso em: 18 out. 2016.

RODRIGUES, Nelson. **Histórias inesquecíveis**. Diário Carioca, 29 set. 1963. Disponível em: <<http://www.clubeamigosdopedrosegundo.com.br/histoinesq0012.htm>>. Acesso em: 12 set. 2016.

VASCONCELLOS, barão de; VASCONCELLOS, Smith de, barão (Orgs.). **Archivo nobiliarchico brasileiro**. Lausanne: Imprimerie La Concorde, 1918. Disponível em: <<https://archive.org/details/archivonobiliarc00vascuoft>>. Acesso em: 24 out. 2016.

A “Música Vocal” no Colégio Pedro II: o início da sistematização e prática da música enquanto disciplina escolar no Brasil

3

JULIANA CHRISPIM

Resumo: O início do ensino de música no Colégio Pedro II é o tema central deste texto. O processo de disciplinarização da música enquanto saber sistematizado inserido no planejamento educacional escolar ocorreu primeiramente, no Brasil, nessa instituição de ensino. A primeira referência à música em uma prescrição curricular está presente no Regulamento nº8, publicado em 1838, compondo o plano de estudos organizado para a implantação do ensino secundário no país. A pesquisa é identificada como um estudo documental e bibliográfico, que utiliza como fontes documentos oficiais, tais como o decreto de fundação, de 1837 e o primeiro estatuto, de 1838, memórias publicadas sobre o colégio, dissertações, tese e publicações de autores das áreas de Educação, Educação Musical e História da Educação, que auxiliaram a promover as articulações necessárias à análise da temática. Com base na história das disciplinas escolares, as conclusões da pesquisa identificam concepções de música, seleção de conteúdos e práticas de ensino determinadas por um modelo conservatorial de educação musical, imbricado com a conjectura social, política, cultural e econômica particular ao período.

Palavras-chave: Música como disciplina escolar. Colégio Pedro II. História da educação musical no Brasil.

1 INTRODUÇÃO

A trajetória do Colégio Pedro II¹ é registro da história da educação brasileira. Suas práticas de ensino, aprendizagem e organização escolar compõem legitimada

1 A partir desse ponto do texto, usaremos a abreviação CPII.

narrativa, muitas vezes protagonizando movimentos de vanguarda no cenário das instituições e estabelecimentos de ensino. O pioneirismo do colégio, característica que identifica muitas de suas ações, será abordado no campo da história das disciplinas escolares nesse capítulo, que irá debater acerca do início do ensino de música. O CPII é a instituição escolar em cujo espaço ocorreu o processo de disciplinarização da música, “ao serem criados espaços e tempos para o ensino [...] de forma articulada à construção de uma história científica” (SANTOS, 2011, p. 51). Presente no cotidiano escolar desde a fundação do colégio, em 1837, e registrado em sua primeira grade curricular, o ensino de música foi estruturado e praticado pela primeira vez no Brasil, como disciplina escolar, dentro do CPII.

Segundo Chervel (1990), o termo disciplina surgiu somente no início do século XX, como forma de designar uma área do conhecimento e seus conteúdos de ensino. No século XIX, quando se deu a fundação do colégio, o termo relacionava-se com o controle comportamental e com a vigilância repreensiva visando manter determinado código de atitudes. Contudo, utilizaremos esse termo já que seu uso envolve um mapa conceitual amplamente reconhecido pela comunidade educacional, atualmente.

Analisar o pioneirismo em transformar a música em disciplina escolar implica, na perspectiva da história das disciplinas escolares, compreender os motivos que levaram à seleção dessa arte específica como conhecimento válido para a instrução oferecida. Envolve, também, debater acerca do movimento de estruturação e sistematização de uma manifestação cultural em conteúdos de ensino, de acordo com o período focalizado.

2 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO ANTERIOR AO COLÉGIO PEDRO II

Durante o período colonial, houve um primeiro movimento de tornar o ensino independente da igreja, a partir da Reforma Pombalina e expulsão dos jesuítas em 1759. O Governo tentou administrar o ensino secundário, instituindo as “aulas régias”, ou aulas avulsas. Encontra-se ainda a terminologia “cadeiras avulsas”, sabendo-se que cadeira era o nome usado para designar uma disciplina. Esse sistema terminou não conquistando uma organização específica para esse nível de ensino, restringindo-o, principalmente, a estabelecimentos particulares e, portanto, para um público restrito que pudesse custear. Além disso, eram poucos os números e a variedade de aulas régias espalhadas pela colônia. O sistema das aulas régias era assim caracterizado:

Cada aula régia constituía uma unidade de ensino, com professor único, instalada para determinada disciplina. Era autônoma e isolada, pois não se articulava com outras e não pertencia a nenhuma escola. Não havia currículo, no sentido de um conjunto de estudos ordenados

e hierarquizados, nem a duração prefixada se condicionava ao desenvolvimento de qualquer matéria. O aluno se matriculava em tantas “aulas” quantas fossem as disciplinas que desejasse (CHAGAS, 1980, p. 9).

A vinda da família real portuguesa, em 1808, e a Independência, em 1822, foram responsáveis por uma maior preocupação em relação à instrução do povo e marcaram uma transformação nos objetivos da educação brasileira, transferindo a educação das mãos da igreja para as do Estado. A concepção religiosa, a formação moral e a propagação dos valores cristãos, cedeu lugar à concepção liberal, cujo objetivo era a formação de indivíduos para o enriquecimento e desenvolvimento econômico do país.

Após a independência, ancorado no período de tensão político-social, ganhou forças o projeto do Governo de assemelhar o Império às nações europeias evoluídas, forjando a sua própria. A reboque, constatou-se a necessidade de indivíduos instruídos, com boa formação, que tivessem domínio sobre os mais diversos campos do conhecimento. A importância da educação pública primária e secundária foi manifestada no transcurso da década de 1830 em ações de sistematização do ensino e documentos oficiais.

A instrução pública, de forma ampla, era organizada em duas divisões: as aulas maiores (instrução superior) e as aulas menores (instrução secundária e primária). Mediante leitura do estudo “O ensino secundário no Império Brasileiro”, de Haidar (1972)², Moises (2007) analisa a conjuntura da educação na ocasião após a independência:

Na capital do Império, o ensino secundário funcionava sob a forma de aulas avulsas, instituídas no período colonial. Essas aulas ficavam a cargo do professor que escolhia o horário das mesmas. Os alunos se matriculavam em qualquer época do ano e retiravam-se quando quisessem. Nas salas de aula, havia a convivência de diferentes padrões de ensino, idades e graus de aproveitamento (MOISES, 2007, p. 20).

Foram criados os Liceus, estabelecimentos de ensino secundário que apenas reuniam, no mesmo espaço físico, a estrutura das aulas avulsas sem uma organização sequencial e hierárquica das disciplinas e séries de estudo. Ali, os alunos permaneciam com a possibilidade de frequentarem as aulas conforme seu gosto e disponibilidade. Como exemplos, os Liceus do Rio Grande do Norte, em 1835 e da Paraíba, em 1836 (MOISES; MURASSE, 2006, p. 2023).

O CPII foi fundado com objetivo de ser uma instituição de ensino secundário, ou seja, promoveria estudos específicos e mais aprofundados aos que já tivessem

2 HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no império*. São Paulo: Grijalbo, 1972.

domínio do ensino primário, que consistia no aprendizado da leitura e escrita básica, e a iniciação numérica. A criação do colégio marcou uma grande transformação na estrutura do ensino brasileiro, manifestando uma nova concepção de ensino.

3 A CRIAÇÃO DO CPII: NOVA SISTEMATIZAÇÃO ESCOLAR E IDENTIDADE PEDAGÓGICA

Há um consenso entre autores da bibliografia examinada, que afirmam a originalidade do colégio perante a história da educação: a criação do CPII instituiu, no Brasil, o modelo que atualmente se entende como escola (SANTOS, 2011; PENNA, 2008; MOISES, 2007; MOISES; MURASSE, 2006; ANDRADE, 1999; DORIA, 1997). A principal característica desse modelo é a adoção de um currículo seriado e multidisciplinar.

Penna (2008) ratifica essa afirmação, defendendo que “o colégio constituiria uma nova forma organizacional que mudou a instrução secundária porque foi o primeiro estabelecimento de instrução pública deste nível a adotar um currículo seriado e multidisciplinar” (PENNA, 2008, p. 51).

Caracteriza a identidade pedagógica a continuidade e o aprofundamento dos saberes como objetivos relevantes para a formação, posto que o modelo de aulas avulsas seria uma abordagem superficial, considerando somente ideias mais gerais. A necessidade de uma instrução ampla que contemplasse a aproximação simultânea (na mesma série) de conhecimentos diversos (disciplinas diferentes) era concebida como necessária devido à interconexão reconhecida nas ciências.

A formação intelectual fazia parte do projeto político cultural e foi baseada em um modelo europeu no qual a transmissão de conhecimentos se dava de forma sistematizada com base humanística, na qual a valorização do saber “erudito, enciclopédico e bacharelesco” (ANDRADE, 1999, p. 15) buscava afeiçoar atitudes, caráter e modo de vida.

Assim sendo, a diferenciação entre a formação profissionalizante e a formação acadêmica marcou a identidade pedagógica do colégio. No CPII, a educação não tinha cunho utilitário: ampliar-se-ia o conhecimento de mundo, através de matérias acadêmicas das áreas literárias, científicas, históricas, filosóficas, artísticas.

4 O 1º REGULAMENTO DO CPII E O INÍCIO DA MÚSICA COMO DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O Regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1838, foi elaborado pelo ministro Bernardo Pereira de Vasconcellos e compreendia a estrutura organizacional e os fundamentos filosóficos da instituição. Após proferir seu discurso na ocasião de

inauguração do colégio, o ministro entregou o documento ao primeiro reitor, Frei Antônio de Arrábida, Bispo de Anemúria.

D. João VI, ainda em Portugal, nomeou Frei Antônio como preceptor de D. Pedro I e seu irmão, D. Miguel, acompanhando-os na vinda da família real para o Brasil. O religioso teria sido, também, professor de piano de D. Pedro I. Após a chegada ao Brasil, Frei Antônio se instalou no Convento de Santo Antônio, no Largo da Carioca e, assim, “apesar da pequena propensão aos estudos, D. Pedro passa a subir constantemente as escadarias do convento para estudar piano e receber conselhos de seu preceptor” (BETTAMIO, 2010)³. Vale pontuar, portanto, que o primeiro reitor do CPII era, também, um professor de música.

Segundo o regulamento, o curso teria a duração de oito anos, “com estrutura seriada e sequencial, e séries identificadas como *aulas*, em um sistema decrescente, pelo qual o curso se iniciava na oitava aula” (SANTOS, 2011, p. 56). Ou seja, cada ano de curso era chamado de “aula” e o aluno ingressaria na 8ª aula e concluiria o curso na 1ª aula. As disciplinas eram distribuídas ao longo do curso em consenso com a necessidade de continuidade, importância e adequação à faixa etária.

As disciplinas selecionadas para comporem o programa de estudos, segundo o Art. 117, eram: Gramática Nacional, Latim, Grego, Francês, Inglês, Geografia, História, Retórica e Poética, Filosofia, Matemática, Astronomia, História Natural, Ciências Físicas, Desenho, e *Música Vocal*⁴.

Destaca-se a grande importância desse regulamento para a história da Educação Musical no Brasil, pois ele “marca a entrada da música como conhecimento no âmbito escolar” (JARDIM, 2012, p. 168). Em outras palavras, começa aqui a trajetória da música como disciplina na educação básica sistematizada, no Brasil. Jardim (2012, p. 168) ainda complementa, afirmando que o Regulamento nº 8 é “a primeira referência oficial de inclusão da música no currículo”.

4.1 A música vocal como disciplina no primeiro currículo prescrito para a escola brasileira

O capítulo XIX do Regulamento nº 8 trata “Do objeto de ensino”. No Art. 117, tabelas apresentam a listagem das disciplinas e suas “lições” semanais, indicadas para cada aula (série). O conjunto dessas tabelas configura-se o primeiro currículo da instituição e também “o primeiro currículo prescrito no Brasil, uma vez que lista

3 Disponível em <<http://bndigital.bn.br/projetos/200anos/antonioArrabia.html>> Acesso em 29 de maio de 2016.

4 Grifo da autora.

todas as matérias lecionadas, os respectivos tempos semanais e a carga horária total do curso” (SANTOS, 2011a, p. 57). Portanto, afirma-se que a música, enquanto disciplina, faz parte da primeira prescrição curricular da história da educação no Brasil.

As duas primeiras tabelas indicam duas lições de Música Vocal semanais para a 8ª e 7ª Aulas, e quatro lições semanais para a 6ª Aula. É notável a comparação entre o número de lições semanais para cada disciplina, que, especificamente na 6ª Aula, apresenta um maior espaço para a música no colégio, em relação a História (duas lições semanais) e a Geografia, Aritmética e Língua Francesa (uma lição semanal).

A partir das tabelas seguintes, que mapeiam as Aulas 5ª, 4ª, 3ª, 2ª e 1ª, a Música Vocal não é inserida no currículo. Cabe pontuar que a listagem dessas tabelas de estudo é a primeira menção ao ensino de música nos dois documentos oficiais que marcam a fundação do CPPI, já que o decreto de 02 de dezembro de 1837 nomeia as disciplinas que fazem parte dos estudos, porém observa-se que a música não está presente na seleção:

Art.3º - Neste Collegio serão ensinadas as Línguas Latinas, Grega, Franceza, e Ingleza; Rhetorica, e os princípios elementares de Geografia, História, Philosophia, Zoologia, Mineralogia, Botânica, Chymica, Phisica, Arithmetica, Álgebra, Geometria e Astronomia” (BRASIL, 1837).

5 CONCEPÇÕES E CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DO ENSINO DE MÚSICA NA FUNDAÇÃO DO COLÉGIO PEDRO II

Jardim (2008), aponta que “temas largamente debatidos no campo da educação relacionados aos aspectos didático-pedagógicos e ao ensino-aprendizagem, só muito recentemente começaram a figurar como objetos de pesquisa, no campo da Música” (JARDIM, 2008, p. 32). A formação profissional consistente era a de músico instrumentista. Alguns músicos atuavam também como professores particulares de instrumento, ainda assim, não havia formação de educadores e questões pertinentes à prática pedagógica eram intuídas empiricamente ao longo do fazer docente. Os temas considerados necessários aos planejamentos de ensino de música envolviam aspectos técnicos, estruturais e formais da música, exclusivamente.

Esse modelo de educação musical se prolongou durante algum tempo, devido às ações pedagógicas que terminavam por reproduzir os mesmos processos pelos quais fora formado o professor, perpetuando a ideia de ensino e formação musical como domínio de prática instrumental.

O ensino de música no Brasil ocupava os seminários, em maior parte, e os cursos particulares, geralmente localizados nas casas dos próprios professores, até meados do século XIX. No Rio de Janeiro, nesse período destacavam-se as aulas particulares do Padre José Maurício Nunes Garcia⁵, que se tornou Mestre de Capela, dirigindo as atividades musicais da Capela Real após a vinda da família real portuguesa. Apesar de bastante pobre, sua escola era um dos principais locais de formação musical da época (MATTOS, 1994). Dentre seus alunos, alguns se destacariam mais tarde: Francisco Manuel da Silva (compositor do hino nacional brasileiro e autor do primeiro livro didático para o ensino de música no CPII) e Francisco da Luz Pinto (segundo professor de música do CPII).

Dória (1997) apresenta os primeiros professores do CPII em sua publicação. A respeito do professor de música, destaca-se o trecho a seguir: “Ao grupo dos primeiros nomeados para lecionar no estabelecimento pertenceu por último Januário da Silva Arvellos, professor de Música e como tal conhecido na época” (DORIA, 1997, p. 33).

No início, o ensino de música no CPII foi protagonizado por Januário da Silva Arvellos (1790-1844), compositor de renome na Corte. Garcia (2014, p. 84) alega que seu prestígio se encontrava nos cargos que ocupava, como suposto Mestre de Música da família Real e Mestre de banda da Guarda Municipal, atuando como compositor e também instrumentista na Capela Imperial.

Arvellos teve ligação próxima ao imperador D. Pedro I. Seu filho, homônimo, também se destacou como músico com grande atuação na música popular. A respeito do filho, afirma-se: “J. S. Arvellos foi um dos compositores mais populares do Segundo Império. Seu pai, cujo nome era igual ao seu (de origem espanhola), foi um compositor respeitado, professor de D. Pedro I”⁶. E, corroborando:

“Em 1858, publicou no Jornal do Comércio anúncio de cursos noturnos de piano e canto para comerciantes por um novo sistema prático adotado em Paris. No anúncio, curiosamente, referiu-se a si próprio como “filho do 1º compositor brasileiro que foi mestre do Sr. D. Pedro I”⁷.

A atuação de Arvellos no CPII foi bastante curta. Por motivos de doença, ele deu aulas apenas entre 04 de maio e 31 de agosto de 1838. Seu desligamento oficial

5 Para a bibliografia aprofundada do Pe José Maurício Nunes Garcia, consultar MATTOS, Cleofe Person de. José Maurício Nunes Garcia – biografia. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca nacional/ Departamento Nacional do Livro, 1994.

6 Disponível em: <<http://casadochoro.com.br/acervo/cards/view/94>>. Acesso em: 1 jul. 2016.

7 Disponível em: <<http://dicionariompb.com.br/januário-da-silva-arvellos-filho>>. Acesso em: 1 jul. 2016.

deu-se somente em 19 de janeiro de 1839. Nesse ínterim, assumiu a função o segundo professor de música do CPII, Francisco da Luz Pinto (1798-1865), curiosamente trabalhando sem receber ordenados, com a designação de “Professor de Música” até 19 de janeiro de 1839, quando foi nomeado oficialmente “Mestre de Música”, só então passando a ser remunerado.

Francisco da Luz Pinto também nutria glórias em sua biografia. Foi músico e cantor de coro da antiga Catedral de Nossa Senhora do Rosário, onde o Pe. José Maurício era Mestre de Capela. Garcia (2014) relata que Francisco da Luz chegara a ser “um dos fortes candidatos ao mais alto cargo musical da instituição, o posto efetivo de Mestre de Capela, em 1860” (GARCIA, 2014, p. 87-88).

Sobre a atuação de Francisco da Luz no CPII, o mesmo autor informa que o professor exigiu um piano para sua aula, em um “aviso” datado de 20 de outubro, imposição que foi cumprida com a compra do instrumento a 31 de outubro de 1838.

A formação acadêmica, a notoriedade e a erudição nas áreas de Letras, Ciências, Políticas, Artes e até Religião foram critérios para a seleção do quadro docente inicial do CPII. No que diz respeito à seleção específica do professor de música, a formação acadêmica não poderia ter o mesmo peso que tinha nas demais áreas, devido à inexistência de ensino superior em música.

O debate a respeito da formação do professor de música levanta questionamentos, podendo-se contrapor em críticas e defesas duas identidades diferentes: a do professor de música e a do músico professor. A diferenciação entre as duas categorias leva em consideração que “existe uma distância entre saber fazer e ser capaz de transmitir o seu conhecimento, visto que, entre tocar e lecionar, o profissional mobiliza diferentes habilidades” (JARDIM, 2008, p. 31).

Na ocasião da fundação do CPII, conclui-se, portanto, que o perfil dos primeiros professores era de ‘músico professor’. Ainda que previamente pudessem ter atuado como professores em aulas particulares, o objetivo do ensino era a formação de músicos para comporem grupos musicais militares ou religiosos, o que difere do ensino de música para adolescentes e jovens em uma escola de formação básica, sem caráter utilitário (formação profissional), como era o CPII.

5.1 O modelo conservatorial

Garcia (2014) julga que no século XIX, no Rio de Janeiro, o ensino de música poderia ser definido a partir de duas formas perceptíveis de compreensão da própria música. A primeira concepção reconhecia um “caráter utilitário” e uma “atividade mecânica”, apontadas como heranças do século XVIII. Dessa forma, o ensino vinculado a essa identidade:

Teve como característica predominante habilitar músicos de ofício, promovendo uma formação marcadamente técnica e de natureza prática, voltada para atender funções determinadas, sobretudo, nos ritos religiosos e militares e nas solenidades oficiais (GARCIA, 2014, p. 91-92).

A segunda concepção de música surge imbricada à vinda da família real para o Brasil e a instalação da corte na Capital, Rio de Janeiro. A Missão Artística Francesa e as demais ações de enriquecimento cultural da capital para usufruto da corte que aqui se instalara ocasionaram transformações no contato e no entendimento da Arte.

Nesse contexto, também valorizada como um exercício intelectual, seu estudo orientou-se a partir de fundamentações mais teóricas e “científicas” que, mesmo não prescindindo dos aspectos práticos e técnicos inerentes ao canto ou à execução de um instrumento, não tinha como finalidade principal formar músicos de ofício, mas, ser reconhecida como uma atividade “gratuita”, “desinteressada”, uma forma ilustrada de fruição estética e cultivo do espírito (GARCIA, 2014, p. 91-92).

A presença da Corte difundiu padrões de comportamento que incluíam a prática e a apreciação musical no cotidiano da sociedade, inseridas em uma determinada estética. No que diz respeito ao fazer musical, “aprender e praticar música era requisito de formação integral dos membros da elite, preparando-os para a apreciação e para o exercício da arte, mas não para o exercício da profissão” (JARDIM, 2008, p. 35). Em relação à apreciação, esse novo padrão de vida demandava “um aparato físico, como a construção de teatros, e um aparato institucional, como a criação e a manutenção da Capela Real (Imperial), da Ópera Nacional e das temporadas líricas” (JARDIM, 2008, p. 34).

Nesse contexto, a criação do Imperial Conservatório de Música, em 1848 se fez necessária para a formação de músicos que atuariam nesses novos espaços. Pontua-se, portanto, que no Brasil o ensino de música na escola é anterior ao ensino de música nos conservatórios, posto que a música já era ensinada no CPII dez anos antes da criação do Imperial Conservatório.

Apesar da distância temporal, compreende-se que há conexões entre o ensino proposto no Conservatório e as aulas de música para o ensino secundário no CPII. Januário da Silva Arvellos, primeiro professor de música do CPII, foi o compositor das obras apresentadas no concerto de inauguração do Conservatório (GARCIA, 2014, p. 84). Francisco Manuel da Silva, que fora aluno do Pe. José Maurício Nunes Garcia (JARDIM, 2008, p. 38), foi o primeiro diretor do Conservatório e é o autor do “Compêndio de música para uso dos alunos do Imperial Collegio D. Pedro II”, publicado em 1838 e utilizado como material didático no CPII até 1878 (JARDIM, 2012).

Garcia (2014) informa que:

O livro está organizado em três blocos que, de certa forma, abrangem os elementos considerados básicos para a execução e a apreciação da música de tradição escrita: os rudimentos, os preparatórios e os solfejos (aspectos técnicos relativos à leitura e escrita do código musical); a harmonia e a composição (regras estruturais e encadeamentos musicais relativos ao sistema tonal); e, por fim, as regras de transposição (conhecimentos técnicos para o acompanhamento musical) (GARCIA, 2014, p. 85).

No que se refere à concepção de música e à determinação dos conteúdos a serem abordados, Jardim (2008, p. 50) nomeia esse padrão como “forma conservatorial”. No modelo conservatorial, o aprendizado da música é associado à inicialização aos conceitos teóricos e aos códigos de leitura e escrita da grafia convencional, considerados essenciais, pré-requisitos para o começo das práticas musicais, seja no canto ou na execução de algum instrumento. Jardim (2008) desenvolve a reflexão, afirmando que “o aluno deveria ser instruído nos elementos teóricos antes de iniciar o desenvolvimento das habilidades técnicas, para que já tivesse os rudimentos de leitura e escrita quando começasse a tocar ou cantar” (JARDIM, 2008, p. 50).

Ainda que o modelo de ensino definido como “conservatorial” tenha por referência o Imperial Conservatório, esse, por sua vez, já reproduzia uma estrutura herdada dos conservatórios europeus, principalmente do Conservatório de Paris. No que lhes diz respeito, os conservatórios musicais europeus eram legatários das escolas de órfãos surgidas na Renascença, imprimindo uma mesma forma de ensino sem, contudo, associar ao objetivo específico de formação religiosa.

Segundo Fonterrada (2008, p. 47), durante a Renascença, surgiram escolas cujo objetivo era o treinamento profissional para formar músicos para as igrejas. Essas escolas eram chamadas de conservatórios, entretanto eram estabelecimentos que abrigavam crianças órfãs. Mesmo após serem desvinculados do caráter assistencial, os conservatórios de música prosseguiram oferecendo uma formação musical voltada ao intérprete profissional que iria compor os coros e orquestras de igrejas, teatros e óperas, assim como o quadro de músicos dos palácios.

De fato, o Conservatório Imperial só foi fundado dez anos após a criação do CPII, entretanto, os professores do colégio e o autor do material didático tiveram sua formação dentro desse modelo, em aulas particulares com o Pe. José Maurício. Compreendendo que o modelo conservatorial pudesse estar impresso nas aulas de música na criação do CPII, pode-se afirmar que “a música chega à escola em sua faceta erudita europeia, herdando as tradições pedagógicas da Igreja e dos mestres musicais imigrantes” (FUCCI-AMATO, 2012, p. 28).

No processo de disciplinarização da música no CPII, a concepção de ensino elegia a música de tradição escrita e “de cunho gramatical e normativo” (GARCIA, 2014, p. 90) como linguagem específica válida à formação humanitária oferecida pelo colégio. Garcia (2014) verifica o emprego contínuo do Compêndio elaborado por Francisco Manuel, através das notas de compra do CPII. A estabilidade do material didático ratifica a concepção adotada, assim como o fato de o próprio professor do colégio, Francisco da Luz, elaborar frequentemente “materiais didáticos compostos por solfejos e escalas para serem utilizados em suas lições no CPII, desde 1839” (GARCIA, 2014, p. 90). Francisco da Luz também seria, futuramente, professor do Imperial Conservatório.

No Conservatório, as aulas práticas incluíam as de canto e de instrumentos de corda e sopros, além do piano. No CPII só há a evidência da compra de um piano, entretanto não se encontrou nenhuma menção à utilização de outros instrumentos. Dessa forma, havia a ênfase na prática vocal coletiva, afastando-se do ensino individual praticado nos conservatórios.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de música fez parte da grade curricular do CPII desde a sua fundação, em 1837. A primeira escola do Brasil e a história da educação musical na escola têm, portanto, o mesmo ponto de origem da história da própria escola no país, enquanto ensino organizado, sistematizado, seriado e multidisciplinar em uma instituição, conforme o modelo concebido atualmente. A música enquanto disciplina escolar começou a ser elaborada, refletida, sistematizada e praticada no Colégio Pedro II, a partir de 1837.

Em resumo, pode-se compreender que o ensino de música na escola, pontuado por sua origem na grade curricular do ensino secundário no CPII, seguia o modelo conservatorial no que tange à concepção de música e à seleção dos conteúdos. Como distanciamento desse modelo, indica-se que, no CPII, o objetivo de ensino não era a formação profissionalizante, porém a humanitária, em que o conhecimento e a prática musical incluíam os iniciados em um distinto grupo de elite que se assemelhava aos padrões civilizatórios europeus.

As aulas de música no CPII, à época de sua fundação, poderiam ser definidas como “um estudo de caráter intelectual e amador, de cunho teórico, gramatical e normativo, orientado pelo emprego da Voz, do Piano e dos materiais mais contemporâneos de teoria musical produzidos naquele momento no Brasil” (GARCIA, 2014, p. 93).

Conhecimentos musicais, apreciação e prática diletante faziam parte da formação da elite, que tinha no fruir artístico um valor de distinção. Os padrões de

comportamento inspirados pela Corte, após a vinda da família real, definiram uma determinada estética, que perpassava gostos e práticas. Fundamentado nessas bases, o ensino de música no CPII, na época de sua fundação, foi configurado como uma preparação para o domínio dos códigos teóricos da linguagem musical ocidental, europeia e erudita, de tradição escrita. O fazer musical possibilitado no contexto do ensino coletivo no colégio enfatizava a prática vocal com caráter amador e sem vistas à profissionalização, nesse aspecto, distanciando-se do ensino individual de instrumentos ministrado no conservatório.

Os sentidos e funções atribuídos ao ensino de música possuem definições diferentes ao longo do percurso da educação musical na escola. Percebemos que à época da fundação do CPII, as aulas de música reforçariam o caráter humanístico do colégio. A música, como parte de um modelo sociocultural que compreendia a necessidade do conhecimento e do contato com a arte, também teria a capacidade de influir e moldar valores e caráter da mesma forma como compreendia a cultura greco-romana, na qual o humanismo renascentista se inspirava.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Vera Lúcia Cabana de Queiróz. **Colégio Pedro II: um lugar de memória**. Tese (Doutorado em História Social - IFCS). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.

BRASIL. **Decreto de 02 de dezembro de 1837**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao3.html>>. Acesso em: 9 jun. 2016.

BETTAMIO, Rafaella. **Frei Antônio de Arrábida, o Bispo de Anemúria**, 2010. Site da Biblioteca Nacional. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/projetos/200anos/antonioArrabia.html>> Acesso em: 29 maio 2016.

CHAGAS, Valnir. **Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus – antes, agora e depois**. São Paulo: Saraiva, 1980.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.2, p. 177-229, 1990.

COLÉGIO PEDRO II. **Regulamento nº 8**, de 31 de janeiro de 1838. Disponível no NUDOM.

DÓRIA, Escragnolle. **Memória histórica comemorativa do 1º centenário do Collégio de Pedro Segundo (1837-1937)**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1997.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FUCCI-AMATO, Rita. **Escola e educação musical: (des)caminhos históricos e horizontes**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GARCIA, Gilberto Vieira. **Tão sublime quanto encantadora arte: as aulas e os “mestres” de música no Imperial Collegio de Pedro II (1838-1858)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

JARDIM, Vera Lúcia G. A música no currículo oficial: um estudo histórico pela perspectiva do livro didático. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 167-174, 2012.

_____. **Da arte à educação: a música nas escolas públicas - 1838 -1971**. 2008. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MATTOS, Cleofe Person de. **José Maurício Nunes Garcia: biografia**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional/ Departamento Nacional do Livro, 1994.

MOISES, Alzenira Francisca de Azevedo. **O Colégio Pedro II: controvérsias acerca de sua fundação**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

MOISÉS, Alzenira F. de Azevedo; MURASSE, Celina Midore. **O ensino secundário no século XIX: Colégio Pedro II**. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: PERCURSOS E DESAFIOS DA PESQUISA E DO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia.

PENNA. Fernando de Araújo. **Sob o nome e a capa do Imperador: a criação do Colégio de Pedro Segundo e a criação do seu currículo**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a história e os estudos sociais.** Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2011.

Práticas alfabetizadoras do Colégio Pedro II: uma análise da década de 1980

4

ADAILDA GOMES, LAUDICÉIA TATAGIBA, MÁRCIA DA SILVA FREITAS, PEDRO PAULO HAUSMANN TAVARES E SOLANGE GARRITANO SEPE

Resumo: O presente artigo faz uma análise das práticas alfabetizadoras do Colégio Pedro II, com especial atenção ao Departamento do Primeiro Segmento. Aborda a questão da legislação educacional e reflete sobre os PGEs (Programa Geral de Ensino) da instituição.

Palavras-chave: Colégio Pedro II. Primeiro Segmento. Alfabetização. PGE. História da educação.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre as concepções e as práticas alfabetizadoras desenvolvidas no primeiro segmento do Colégio Pedro II na década de 80, a partir da análise do PGE (Programa Geral de Ensino) desse período por ter se dado nele a criação do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II. Para tanto, diferentes aspectos serão abordados. Inicialmente, apresentaremos o cenário político-educacional para o desenvolvimento do estudo. Em seguida, enfocaremos os referenciais teóricos que nos ajudaram a pensar e pesquisar sobre alfabetização e letramento na escola. Diana Vidal (2005) aborda a importância da legislação educacional como fonte histórica para estudos em educação. Dessa forma, em um terceiro momento, trataremos do contexto histórico de formulação do PGE da década de 80 e das legislações em vigor. Na etapa final do artigo, discutiremos o resultado da análise do PGE, bem como as categorias de análise que serviram de apoio para refletir sobre o documento em questão.

2 JUSTIFICATIVA

As reformas educacionais empreendidas no Brasil ao longo dos anos de 1990 trazem, com grande ímpeto, o foco na melhoria da qualidade da educação brasileira. Nessa década, ocorreu a quase universalização do acesso da população de 7-14 anos à escola, a melhora significativa no fluxo escolar e a implantação e consolidação de sistemas de avaliação do ensino brasileiro (KLEIN, 2006; FRANCO *et al.*, 2007; OLIVEIRA, 2007). À medida que se democratizou o processo de escolarização e estabilizou-se o fluxo escolar, o olhar de pesquisadores e gestores políticos voltou-se para a aprendizagem dos alunos. As avaliações nacionais implementadas no período apontaram que, em relação à aprendizagem, o desempenho do aluno mediano das escolas públicas fica aquém do rendimento esperado nas áreas de matemática e leitura, consideradas fundamentais ao término do primeiro segmento do ensino fundamental (FRANCO *et al.*, 2007).

Nesse respeito, a prova ABC¹ aplicada em 2011 destacou que somente pouco mais da metade das crianças egressas do 3º ano do Ensino Fundamental aprenderam o que era esperado em leitura e um número ainda menor (43%) alcançou o nível desejado em matemática (GOMES, 2013).

Em veio complementar, a análise inicial do Relatório Nacional PISA 2012² destaca a seriedade da situação de (não) proficiência em leitura, compreensão e capacidade de expressão escrita dos alunos. Tal relatório chama a atenção para a 9ª posição do Brasil, num grupo de 12 países, e para os avanços tímidos em relação à avaliação de 2009. Se considerarmos o desempenho do estado do Rio de Janeiro, o que se observa é uma queda em relação ao exame anterior. E, ainda que essa avaliação diga respeito a alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental, não há dúvidas de que os resultados refletem o ensino deficitário dos anos iniciais.

A despeito dos avanços ocorridos nos últimos anos, a educação brasileira ainda apresenta sofríveis indicadores educacionais. Frente a esse cenário, com o propósito

1 A prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização) é uma avaliação amostral criada pelo Movimento Todos pela Educação, em parceria com o Instituto Paulo Montenegro/Ibope, a Fundação Cesgranrio e o INEP. Ocorreram duas edições, uma em 2011 e outra em 2012. No entanto, os resultados não são comparáveis, visto que a população aferida não foi a mesma nas duas aplicações. Com a implantação da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) pelo INEP em 2013, a prova ABC deixou de ser realizada. Em 2012, a prova ABC avaliou os níveis de leitura, escrita e matemática de 54 mil alunos de 1.200 escolas públicas e privadas. Metade da amostra é de alunos do 2º ano e a outra metade, do 3º ano.

2 PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - avalia o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos de diversos países. Em cada ano, a prova dá ênfase a uma área de ensino: matemática, leitura e ciências, produzindo indicadores sobre a eficácia dos sistemas educacionais.

declarado de melhorar a qualidade da Educação Básica, orientado por uma visão sistêmica da política educacional, o MEC vem estabelecendo desde 2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), diretrizes e metas de qualidade para a Educação Básica, envolvendo unidades da federação, municípios e escolas, a serem alcançadas até 2022. O PDE instituiu vinte e oito diretrizes para a melhoria da educação básica a serem implementadas por municípios, estados e o Distrito Federal com a colaboração da União. Para atingi-las, é necessário a melhora significativa do desempenho das escolas brasileiras e do fluxo escolar.

Figura entre tais metas estabelecer como foco a aprendizagem do aluno e alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade. Mais recentemente, esta última foi anunciada como uma das prioridades do MEC, o que resultou na criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em julho de 2012 (GOMES, 2013). De acordo com Gomes (2013), o PNAIC prevê a ação e o compromisso de estados e municípios em promover a alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática; a realização de avaliações para os concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental e o apoio técnico e financeiro da União a estados e municípios, principalmente no que concerne à formação continuada de professores alfabetizadores, materiais didáticos e pedagógicos e avaliações, dentre outros.

O monitoramento do cumprimento das metas é realizado pelas avaliações implementadas pelo Governo Federal. A questão da alfabetização tem sido acompanhada pela ANA³ desde 2013 e a meta relativa ao aprendizado adequado ao final do ano escolar tem sido verificada por meio do SAEB/Prova Brasil⁴ (BONAMINO; OLIVEIRA, 2015).

De acordo com Bonamino e Oliveira (2015), os resultados de 2012 não foram mais promissores que os obtidos até então. Os dados da prova ABC desse ano indicaram que os alunos do 3º ano não apresentaram o aprendizado adequado para a série, dado que 55,5% dos alunos concluintes dessa etapa escolar não atingiram os níveis de leitura e

3 A ANA – Avaliação Nacional da alfabetização – avalia, censitariamente, os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas

4 O SAEB avalia as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas e privadas, localizadas em área urbana e rural. A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas. Em 2007, o SAEB e a Prova Brasil se fundiram e o Sistema de Avaliação da Educação Básica passou a ser formado por duas avaliações complementares: a Aneb - Avaliação Nacional da Educação Básica, que é o antigo SAEB; e a Anresc - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, chamada de Prova Brasil. Dessa maneira, os segmentos que compõem o universo da Prova Brasil são avaliados censitariamente, enquanto os segmentos que pertencem ao SAEB são avaliados amostralmente.

de escrita necessários para continuar a se apropriar dos conhecimentos previstos para os anos seguintes de escolaridade. Ainda de acordo com as autoras, os dados também apontaram que as desigualdades educacionais podem se agravar entre regiões e redes de ensino. Nesse sentido, verificou-se, por exemplo, que as regiões nordeste e norte apresentaram um percentual menor de alunos no nível adequado de aprendizado, quando comparadas com a região sudeste.

Em relação ao 5º ano do Ensino Fundamental, as autoras ressaltam que em 2011 apenas 40% de estudantes atingiram o nível adequado de conhecimento. Esses resultados demonstram que a maioria dos alunos brasileiros ainda chega ao final da série sem identificar temas de uma narrativa e características de personagens em textos, como contos e histórias em quadrinhos, e sem localizar informações explícitas.

Bonamino e Oliveira (2015) chamam atenção ainda para a morosidade na melhora dos índices e do alcance das metas projetadas. Segundo as autoras:

Uma breve comparação entre as projeções e a evolução dos indicadores de qualidade evidencia que, embora a educação brasileira tenha avançado, considerando-se o aumento dos percentuais de alunos em níveis adequados de aprendizado ao longo do monitoramento, esse avanço não ocorreu na velocidade esperada (BONAMINO; OLIVEIRA, 2015, p. 418).

Fica claro, então, a necessidade de assegurar a contínua discussão para o aprimoramento do trabalho de formação dos alunos dos anos iniciais, particularmente no que se refere à proficiência no domínio da língua materna. De acordo com Gomes (2013), as deficiências em leitura, escrita e operações matemáticas são questões cruciais a serem enfrentadas, pois tendem a se agravar ao longo da vida escolar e alimentam as taxas futuras de repetência e evasão.

Diante desse quadro pouco animador da educação pública brasileira, convém registrar que o Colégio Pedro II apresenta-se como uma instituição de referência no cenário educacional do Rio de Janeiro e, por que não dizer?, do Brasil. O Colégio Pedro II, enquanto rede de ensino, tem apresentado desempenho acima do esperado nas avaliações em larga escala e tem se destacado como uma instituição de excelência no quadro da educação pública brasileira. O colégio representa, dessa forma, um cenário rico em dados sobre a educação e, especificamente, sobre o ensino da língua materna, configurando-se em um terreno instigante de pesquisa.

3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Na presente seção, apresentaremos os aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa que serviu como fonte para este artigo. Para tanto, inicialmente, discutiremos

os conceitos fundantes do estudo. Em um segundo momento, destacaremos os procedimentos adotados.

Conforme exposto, este artigo tem por objetivo apresentar as concepções e as práticas alfabetizadoras desenvolvidas no primeiro segmento do Colégio Pedro II na década de 80, a partir da análise do PGE desse período. Entende-se aqui que o conceito de alfabetização comporta uma multiplicidade de princípios. Na literatura educacional, encontramos uma variedade de concepções sobre alfabetização e letramento. Portanto, faz-se importante examinar o conceito de alfabetização com o qual operamos.

A busca por uma linha teórica orientadora é um dos grandes desafios em qualquer pesquisa. Buscar pressupostos que ajudem a compreender os dados encontrados nessa investigação não foi diferente. E um dos maiores desafios foi encontrar pressupostos teóricos que dialogassem e ajudassem a compreender os caminhos teóricos por que vem passando ao longo das três últimas décadas o trabalho alfabetizador no Colégio Pedro II.

Assim, a partir da leitura dos objetivos e das bases teóricas encontradas nos Planos Gerais de Ensino, mesmo estes não trazendo referências bibliográficas, pode-se perceber a presença de algumas concepções do campo da alfabetização que vem sido desenvolvidas por pesquisadores do Brasil e de outros países ao longo deste mesmo período. Apresentam-se aqui algumas delas. É a partir do olhar desses autores que nos debruçamos sobre o PGE da década de 80, verificando em que medida este documento reflete a incidência dessas perspectivas e orienta o trabalho de alfabetização na instituição. Fazemos aqui, um breve apanhado dos referenciais teóricos que orientaram a análise. Mais adiante, na análise dos dados, alguns deles serão aprofundados, principalmente no que diz respeito ao debate em torno dos métodos, marcadamente presente na década de 80, período de fundação do Pedrinho e de elaboração do primeiro PGE.

Soares (2016), no livro “Alfabetização: a questão dos métodos” já adverte que a questão da alfabetização é histórica, considerando-se a predominância das reflexões em torno do tema a partir do final do século XIX. Naquele momento começou a consolidar-se no país um sistema público de ensino e emergiu, assim, um processo de escolarização que tinha como objetivo garantir o domínio da leitura e da escrita. Inicialmente como um embate metodológico e ao fim como uma busca conceitual, o trabalho alfabetizador sempre mostrou alternâncias em relação ao que se considera ideal para ensinar uma criança a ler e escrever. A alternância entre os métodos sintético (que toma como base fonemas e sílabas) e analítico (baseado na palavra), por exemplo, norteou a prática alfabetizadora no Brasil e fora dele até o início da década de 1980.

Segundo a autora:

Dessas duas vias de evolução, nasceu a controvérsia –a questão- que se estendeu até os anos 1980, entre métodos sintéticos e métodos analíticos, controvérsia que se concretizou em um movimento pendular: ora a opção pelo princípio da síntese, segundo o qual a aprendizagem da língua escrita deve partir das unidades menores da língua – dos fonemas, das sílabas – em direção às unidades maiores – à palavra, à frase, ao texto (método fônico, método silábico); ora a opção pelo princípio de análise, segundo o qual essa aprendizagem deve, ao contrário, partir das unidades maiores e portadoras de sentido – a palavra, a frase, o texto- em direção às unidades menores (método da palavração, método de sentençação, método global. Uma ou outra orientação predominou, em diferentes momentos, ao longo de quase todo o século XX – até os anos 1980. (op. cit., 18-19)

Na mesma obra, a autora também nos diz que na década de 1980 ocorre o que ela chama de ‘ruptura metodológica’, quando chega ao Brasil com Emília Ferreiro a visão da epistemologia genética de Piaget, que se traduziu inicialmente no Brasil, segundo Soares, pelo termo *construtivismo*. No entanto, o termo fora utilizado equivocadamente por muito tempo, visto que não se tratava de um novo método, mas de uma mudança conceitual de paradigma em relação ao sujeito que aprende e o objeto do conhecimento: a língua escrita. A principal obra de Ferreiro que chega ao Brasil nesta época, com tradução em português, é “A Psicogênese da Língua Escrita”. Nesta, a autora apresenta uma mudança crucial no pensamento acerca de como um indivíduo aprende a ler e a escrever. A partir desse pensamento, o foco da aprendizagem não se concentraria mais nos métodos e sim na criança, em como e por que aprende. Assim, ela diz que há fases de compreensão da língua por que passa todo indivíduo submerso em uma cultura letrada, que pode ou não partir de uma compreensão pré-silábica até chegar a uma compreensão alfabética. A isso ela considera hipóteses psicogenéticas de leitura e escrita. Para Ferreiro, tanto na obra citada, publicada no Brasil em 1986, quanto nas demais que por aqui chegaram depois, o termo alfabetização deveria não apenas tratar da compreensão do sistema alfabético da língua. Para ela, alfabetizar seria já levar o indivíduo a compreender as práticas sociais da escrita, visto que a aprendizagem se daria em um contexto em que elas acontecem.

No entanto, isso não foi consenso no Brasil. A própria Magda Soares, no livro *Letramento: um tema em três gêneros*, publicado no Brasil na década de 1990, considera o termo de forma distinta de alfabetização. Na publicação mais recente que já fora apresentada aqui, ela ainda considera essa distinção e diz que

Basicamente, três principais facetas no mundo da escrita disputam a primazia, nos métodos e propostas de aprendizagem inicial da língua escrita: a faceta propriamente linguística da língua escrita –a

representação visual da cadeia sonora da fala, faceta a que este livro se reservará a designação de **alfabetização**; a faceta interativa da língua escrita – a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; a faceta sociocultural da língua escrita – os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais, estas duas últimas facetas consideradas, neste livro, como letramento (Op. Cit. : 28-29).

Atualmente, ambas as correntes podem ser encontradas nas diversas publicações acerca do tema no Brasil, seja em publicações acadêmicas ou teóricas. Também outros pesquisadores, como GOULART (2016) têm se debruçado sobre o tema da alfabetização no Brasil ao longo das últimas décadas. Sua concepção acerca de alfabetização e de letramento, no entanto, aproximam-se muito mais do que já trazia Emília Ferreiro. Goulart critica a distinção dos termos, alertando para os riscos de discriminação social que essa ‘separação conceitual’ pode trazer às camadas da população com menos acesso ao capital cultural letrado. Para ela,

Na perspectiva de explicitar o sentido social da aprendizagem da língua escrita, a utilização da noção de letramento tem levado a dicotomizar forma & sentido, técnica & conhecimento, individual & social, fonema & linguagem, entre outros elementos. Uma forte evidência deste fato é a associação cada vez mais estreita dos dois termos, alfabetização e letramento, em que alfabetização encampa o primeiro elemento de cada dupla elencada e letramento, o segundo (Goulart, 2014, p. 9).

Cecília Goulart apresenta, assim, uma perspectiva discursiva, com base em autores como Bakhtin (1997), e que tem trazido importantes contribuições para que se possa compreender o processo de alfabetização cada vez mais dialógico e enunciativo, em que o sujeito que aprende tem cada vez mais espaço e voz, podendo mostrar como aprende. Mais do que isso, apresentando-se diante do processo cada vez mais como sujeitos de sua aprendizagem.

Tendo como baliza os conceitos acima expostos e frente aos objetivos aqui propostos, procedemos à análise documental para a operacionalização do estudo. Assim, o primeiro passo da análise consistiu na delimitação dos documentos selecionados. Como nossa intenção é identificar e analisar as concepções e as práticas alfabetizadoras desenvolvidas no primeiro segmento do Colégio Pedro II presentes nos PGEs, recorreremos aos documentos disponibilizados pela instituição. Nesse primeiro momento do estudo, nos dedicamos à análise do PGE da década de 80. Com isso, buscamos verificar no material coletado, a partir do aporte teórico, tendências e padrões relevantes para a delimitação de categorias analíticas relacionadas às concepções de alfabetização. Os resultados encontrados serão explicitados mais adiante.

4 O PROCESSO DE FORMULAÇÃO DOS PGEs E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO COLÉGIO PEDRO II

As discussões em torno da legislação educacional se consolidam como importantes elementos de pesquisa em História da Educação. Autores como Gondra (2005) tem se debruçado sobre a temática com a intenção de ampliar o debate em torno das fontes históricas no âmbito da educação brasileira. Dessa maneira, nessa seção, analisamos o processo de formulação e implementação do PGE e sua associação com o contexto social e político mais amplo, tendo como pressuposto que a elaboração desse documento expressa a conjuntura política e teórica do período, bem como os interesses e valores dos agentes responsáveis por sua formulação e operacionalização. Esta contextualização servirá de base para identificar e compreender as mudanças que se configuraram nos processos de alfabetização do Colégio Pedro II ao longo dos últimos anos.

O sistema normativo implica em profundas influências sobre o cotidiano da alfabetização. A organização dos anos letivos, por exemplo, pode indicar se a criança já estará, desde cedo, sujeita ao sistema de seriação com reprovação, ou se será conduzida à modalidade de ciclos, que permitem um aprofundamento da alfabetização durante um período maior de tempo e não conta com a ideia de reprovação tradicional. Há, portanto, diversas formas de se organizar o ensino. Elas representam um conjunto de percepções da sociedade que são oficializadas por meio de leis.

Um sistema normativo muito rígido pode implicar na perda de autonomia por parte do professor alfabetizador em sala de aula, por outro lado, a ausência de leis que regulamentem a educação pode ocasionar a falta de parâmetros para o profissional alfabetizador seguir. Importa, assim, para os governos e a sociedade, alcançar uma gradação adequada da norma, que não prejudique o dia a dia na escola e que, por outro lado, permita um acompanhamento qualitativo por parte do Ministério da Educação.

A década de 80 foi caracterizada como um período de transição entre a ditadura militar e a Nova República no qual urgia a tentativa de redemocratização da sociedade e, consequentemente, a redemocratização do ensino. A escola pública encontrava-se carente de vagas que suprissem à demanda da população (CAVALCANTE, 2012) e, paralelo a isso, o alto índice de repetência nas séries iniciais de ensino e da evasão escolar apontava o fracasso dessa instituição.

Nesse cenário de profundas mudanças, bem como de denúncias dos problemas educacionais do país, foi criado, em 1984, o 1º segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II que há décadas era conhecido por ministrar um ensino humanista de excelência. Com a criação desse novo segmento, o colégio estaria atendendo à normatização vigente (Lei 5692/71) que estabelecia a obrigatoriedade escolar dos 7 aos

14 anos, respondendo assim à proposta de Educação Básica do governo, bem como atendendo à exigência da estruturação do ensino de 1º grau em 8 anos, fundindo os antigos primário e ginásio. Desta maneira, cumpriria, também, o que determinava a mesma legislação no que diz respeito ao fim dos exames de admissão (CAVALCANTE, 2012); sem contar que tal atitude estaria em concordância com um trabalho já desenvolvido na escola, uma vez que “as primeiras letras e a arte de fazer contas foram ensinadas, nas origens desta Instituição, a meninos órfãos” (SILVEIRA, in PGE 1984).

Segundo depoimentos de professores, o então diretor geral do Colégio Pedro II, Prof. Tito Urbano da Silveira cria um novo segmento no Colégio sem seguir o caminho regular de ligação com secretarias. O 1º segmento ficou vinculado diretamente à direção geral, sem que as decisões fossem compartilhadas com qualquer secretaria (CHAMARELLI in Cavalcante, p. 48) que, atualmente são chamadas de Departamento.

Ao criar esse novo segmento, como fica bem claro nas palavras do professor Tito, no PGE de 1984, foi conferida autonomia às novas professoras admitidas para implantarem e organizarem tanto a estrutura como também o trabalho que seria realizado.

As novas professoras da instituição iniciaram o trabalho no Pedrinho formulando projetos, definindo horários, sugerindo implantação de disciplinas como artes e literatura para se enquadrarem na carga horária que havia na escola (CAVALCANTE, 2012, p. 50).

Com diferentes perfis, cada nova professora chegava trazendo sua bagagem de conhecimento. Algumas com experiências oriundas de outras redes de ensino, outras iniciando sua carreira no momento em que foram admitidas no Colégio.

Neste sentido, conclui-se que os primeiros anos de existência do primeiro segmento do Colégio Pedro II (década de 1980) foram marcados por um profundo debate em torno da necessidade de estabelecer um conjunto normativo que atendessem às necessidades da educação básica.

Atualmente o sistema educacional está dividido e organizado segundo a proposta da lei nº 9.394/96. Esta norma foi resultado de um conjunto de debates ocorridos a partir da Assembleia Nacional Constituinte de 1988. A Carta Magna não trouxe um conjunto normativo que regulamentou a educação nacional, sendo necessário o aprofundamento das discussões, que geraram o documento de 96.

Frente a esse cenário, importa considerar em que medida o PGE da década de 80 se aproxima e distancia das perspectivas teóricas veiculadas nesse período. Com esse objetivo, é interessante que façamos um ligeiro apanhado da história da alfabetização no Brasil. À medida que é feito este exame, demonstramos, através de tendências e padrões relevantes verificados no PGE, como as perspectivas teóricas foram paulatinamente

sendo incorporadas ao sistema educacional do 1º segmento do Colégio Pedro II. Tais considerações, bem como seus resultados, são abordados na próxima seção.

5 A ALFABETIZAÇÃO NO COLÉGIO PEDRO II NA DÉCADA DE 80

Segundo estudos desenvolvidos por Mortatti (2000), a partir de 1876 até meados da década de 80, essa fase da escolarização foi marcada por quatro momentos distintos, descritos a seguir.

No primeiro deles (1876-1890), a autora mostra que o trabalho era desenvolvido a partir do método sintético, ou seja, partindo de unidades menores para o todo, seguindo gradualmente das letras para as sílabas, palavras, frases, até chegar ao texto. Com o objetivo de fazer a correspondência entre grafema e fonema, o processo de leitura e escrita era entendido como decodificação de sons num processo mecânico. Nessa época, também aparece a Cartilha Maternal, cujo trabalho propunha a leitura da palavra e, posteriormente a análise dos fonemas que a compunham.

No segundo momento (1890-1920), ao contrário da metodologia do período anterior, o trabalho se desenvolvia do todo para as partes, no qual a leitura deixa de ser considerada como mera decodificação das letras, passando a ser valorizada a compreensão das palavras. Ainda assim, entendia-se que a competência da escrita dependia de cópias, caligrafia, treinamento.

No período de 1920 ao final da década de 1970, pautando-se nos ideais escolanovistas, o olhar sobre a alfabetização voltava-se, inicialmente, para a prontidão, a maturidade da criança para o aprendizado da língua escrita. Sendo assim, as mesmas eram submetidas a uma testagem que “diagnosticaria” seu grau de maturidade e, conseqüentemente, a turma em que seriam inseridas. Nesse momento, a homogeneização das turmas era considerada importante para melhor realização do trabalho. As cartilhas utilizadas nesse período não se restringiam a um único método. Não só o sintético e nem somente o analítico, mas um misto dos dois métodos.

No final da década de 70, muitos questionamentos já haviam sido feitos em relação à alfabetização, principalmente no que diz respeito à eficácia desse trabalho nas escolas públicas diante dos elevados índices de evasão escolar e repetência nas primeiras séries do 1º grau. Esse foi um momento de intensas discussões produzidas nos espaços acadêmicos, que, oportunizadas pela abertura política, ultrapassam os muros desses espaços chegando às bases da educação. Assim, esse discurso é assumido pelo discurso oficial “visando a hegemonia do novo” num momento em que se fazia necessária a “busca de respostas didático-pedagógicas coerentes com a necessidade formulada de superação dos problemas sócio-políticos-educacionais da época” (MORTATTI, 2000, p. 253).

Nesse momento, chegam ao Brasil, conforme já considerado, as ideias construtivistas oriundas das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1986), que se preocupa não mais com um método ou uma técnica específica. O eixo das discussões sobre o trabalho é deslocado de como o professor deve ensinar, para o como a criança aprende. As autoras mostram a criança ativa, formulando hipóteses diante da língua escrita, a partir da interação com o mundo. Embora essa nova maneira de entender o processo de alfabetização não pressuponha um método, nem muito menos o uso de cartilhas, essas continuaram a ser usadas por muitos.

Esse é um período de grande investimento no sentido de atualizar o professorado. De acordo com Mortatti, pesquisadores prestaram consultorias aos órgãos oficiais de ensino. Foram oferecidas capacitações ao corpo docente dessas instituições. Além disso, no estado de São Paulo, ocorre uma reorganização estrutural nas classes de alfabetização com a implantação do Ciclo Básico, que por si só não dá conta das questões do fracasso escolar, necessitando de um suporte teórico acompanhado de profundas discussões sobre temas já existentes, mas numa nova perspectiva, com a finalidade de sustentar um trabalho voltado para as necessidades do educando. “Nesse momento, a produção teórica de Emília Ferreiro veio preencher o vazio na proposta política do Ciclo Básico” (ALVES, 1990 in MORTATTI, 2000. p. 263).

A criação do “Pedrinho”, apelido carinhoso dado ao novo segmento, acontece numa década de muitas discussões sobre as novas crenças teóricas acerca, não só da educação de maneira geral, mas principalmente, da alfabetização. Uma vez solicitado às novas professoras que organizassem tanto a estrutura da nova escola como também o encaminhamento do trabalho pedagógico a ser desenvolvido, faz-se uma organização a partir da bagagem de leitura e/ou experiência individual dessas profissionais. Assim, em 1984, foi redigido o primeiro Plano Geral de Ensino (PGE) no qual constam as palavras do diretor geral do colégio justificando a implantação desse novo segmento, bem como algumas questões administrativas. A apresentação da grade curricular da primeira e da segunda série é feita com uma pequena introdução na qual se apresenta a visão filosófica de educação do colégio, baseada no pensamento humanista. Segundo esta visão, a aprendizagem deve estar centrada na pessoa, sendo mais significativa quando provoca modificações no comportamento do indivíduo, suas atitudes e personalidade. Ela deve estabelecer estreito contato com a realidade social do aluno, penetrando em sua existência.

Nesse tipo de aprendizagem, a motivação parece estar praticamente implícita, já que é o indivíduo que se vê organizando e desenvolvendo a si mesmo pelos conhecimentos que o vão constituindo. Desta forma, o aluno deixa de ser considerado como uma pessoa que busca na escola a acumulação de conhecimentos, para ser considerado pessoa

em processo de vir-a-ser, consoante seu próprio desabrochar em sua originalíssima direção. É em sua passagem pelo universo escolar que o aluno vai construindo seu eu, assumindo-se humanamente, através dos sucessos, dos fracassos, das gratificações, dos riscos, das opções, enfim, de sua experiência como aluno (PGE, 1984, p. 22).

Pode-se observar nessas palavras, a preocupação do Colégio Pedro II com a formação integral de indivíduos enquanto agentes sociais e não apenas com uma educação tecnicista na qual o conhecimento é o objetivo final do trabalho.

A utilização de uma sequência de passos a ser seguida no trabalho com a alfabetização impõe limites à compreensão do sujeito que aprende. Nesse período, ele passa a ser considerado como sujeito ativo e “que constrói seu conhecimento na interação com o objeto de conhecimento...” (MORTATTI, 2000. p. 267). E para que se efetive essa condição, o trabalho com os textos que fazem parte do dia a dia do aluno, como bulas de remédio, textos de jornal, receitas culinárias, outdoors, rótulos e embalagens de produtos, bem como os livros de literatura infantil, tornaram-se imprescindíveis. O uso de cartilhas se opõe a essa concepção na medida em que pouco permitem que o aluno crie suas hipóteses sobre a língua escrita, determinando o tempo para conhecer e usar certos fonemas e grafemas, uma vez que são hierarquicamente organizados segundo o que foi considerado como “dificuldades” da escrita.

Após a apresentação da grade curricular no PGE de 1984, definem-se as atividades complementares proposta para o 1º ano (Música, Biblioteca e Educação Física), e discorre-se sobre a metodologia da alfabetização.

A alfabetização das turmas de 1ª série do 1º Grau do Colégio Pedro II será realizada, através de duas propostas metodológicas, criando a possibilidade de opção, pelo professor, do método mais conveniente para sua turma e para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula...

Os passos para a aplicação de cada método de alfabetização são diferenciados entre si.

O método Misto (Abelhinha) será utilizado por algumas turmas e o outro método é uma proposta elaborada pela Equipe Pedagógica, proposta essa que se constituiu numa adaptação do método natural a um processo global de alfabetização...

O método misto vale-se do gosto de ouvir histórias de vários tipos, da divisão de dificuldades, possibilitando o aluno vencer cada etapa com êxito e utilizar recursos fônicos que o auxiliam...

A 1ª etapa, com duração aproximada de 15 dias, ...

A duração da 3ª etapa é de, aproximadamente, um mês e meio. A 2ª etapa terá uma duração variável, em função dos capítulos da história que serve de base para o trabalho.

A história apresenta, gradativamente, os sons e incentiva a realização de síntese entre esses sons. Há um critério de gradação de dificuldades da apresentação de fonemas, para que o alunos possa aprendê-los progressivamente.

O outro método a ser utilizado constitui-se de oito passos básicos, sendo os dois primeiros comuns a ambos os métodos, como já foi dito anteriormente (PGE, 1984, p. 36-37).

Constatamos assim, que no ano de implantação da alfabetização do Colégio Pedro II, a proposta de trabalho encontrava-se distante das novas ideias sobre essa fase da escolarização. Explicitamente, embora tivesse sido dada a opção de escolha, ainda são elaboradas propostas cujos métodos é que norteavam o trabalho. Em ambos, são apresentadas etapas a serem seguidas sendo que, no 1º método, cada etapa possui um tempo determinado. O Trabalho era feito a partir da relação fonema/grafema havendo priorização na sequência segundo suposta dificuldade. Com relação ao “outro método”, partia da leitura incidental de palavras relacionadas com objetos da sala de aula, seguindo-se para a percepção de seus sons. Mesmo quando propunha um trabalho com histórias do próprio grupo, eram selecionadas palavras a serem trabalhadas de acordo com critério de dificuldade e produtividade para a formação de novas palavras. (PGE, 1984, p. 38) Em nenhum momento são mencionados textos que fizessem parte do universo social dos alunos e “a leitura é sempre entendida como decodificação, o que inúmeras vezes impede ou dificulta que a criança compreenda o sentido do texto” (CAVALCANTE, 2012, p. 96).

Segundo Cavalcante (op. cit.), a partir de 1985, o corpo docente buscou por assessorias externas. Alguns profissionais que faziam parte do Laboratório de Currículos, órgão criado na gestão do então governador do Estado do Rio de Janeiro Faria Lima (1975-1979) para pesquisa, formulação e implantação de novas propostas pedagógicas, deram consultoria ao Colégio Pedro II de 1985 a 1989. Na parte da alfabetização, o trabalho seguiu as orientações da professora Heloísa Vilas Boas e, segundo Cavalcante:

Heloísa Vilas Boas tem uma proposta metodológica em que uma das condições necessárias para que o aluno domine a língua escrita “é operar concretamente com ela, observar suas semelhanças e diferenças, comparar e relacionar seus elementos, em diferentes contextos e situações” com sentido para a criança e que possibilitem diálogo com a multiplicidade de formas linguísticas (p. 94).

A metodologia do trabalho consistia em eleger um tema da vivência dos alunos e, a partir de um texto, retirar uma frase significativa. Selecionar na frase palavras-chave de acordo com os critérios de produtividade; complexidade e alternância entre o fácil e o difícil. A partir disso, trabalhar com paradigmas, comutações de letras e sílabas para a formação de novas palavras, frases e novos textos. Com o passar do tempo, e as discussões trazidas por professores que trabalhavam também em outras redes de ensino, o corpo docente do colégio, em seus espaços de planejamento e de encontros pedagógicos, passa a refletir um pouco mais sobre o trabalho com a alfabetização numa perspectiva mais recente. Com o conhecimento e a reflexão a respeito das ideias de Ferreiro e Teberosky, novos rumos foram tomados nos anos subsequentes, mais alinhados à perspectiva apresentada por Goulart (2014), já mencionada, na qual o processo de alfabetização é visto cada vez mais dialógico e enunciativo, tendo o sujeito cada vez mais espaço e voz, podendo mostrar como aprende.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo analisou as concepções e as práticas alfabetizadoras desenvolvidas no primeiro segmento do Colégio Pedro II na década de 80, a partir da análise do PGE desse período. Os resultados aqui encontrados demonstram que, inicialmente, no ano de implantação da alfabetização do Colégio Pedro II, a proposta de trabalho encontrava-se distante das novas ideias sobre a alfabetização difundidas no período, trazidas por Ferreiro e Teberosky. Paulatinamente, tais ideias foram sendo incorporadas e novos rumos e práticas foram sendo tomados nos anos seguintes. Cabe ressaltar que o presente artigo não teve como objetivo esgotar esta discussão. José Gonçalves Gondra (2005) reflete sobre a importância de não se entender um estudo em educação como completo ou definitivo. Isso não retira a relevância da abordagem do texto, apenas reforça que se empreendeu um olhar, uma possibilidade de análise, entre outras que seriam possíveis.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CAVALCANTE, R. M. D. D. **Processos de alfabetização no Colégio Pedro II através das narrativas de professoras**. Dissertação (Mestrado), 2010.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

FRANCO, C. *et al.* Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

GOMES, Ana. **Alfabetização na idade certa**: garantir a aprendizagem no início do ensino fundamental. Brasília: [s.n.], 2013.

GONDRA, José Gonçalves. Paul Michel Foucault – uma caixa de ferramentas para a história da educação? *In*: DARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOULART, Cecília M. A. **O conceito de letramento em questão**: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-51, ago./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19514/15593>>. Acesso em: out. 2016.

KLEIN, R. **A pré-escola no Brasil**. Trabalho apresentado na I Reunião da ABAVE. Belo Horizonte: [s.n.], 2006.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da Alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2000.

COLÉGIO PEDRO II. **Plano Geral de Ensino**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 1984.

OLIVEIRA, R. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100. Especial, p. 661-690, out. 2007.

OLIVEIRA, Lúcia Helena; BONAMINO, Alicia. Efeitos diferenciados de práticas pedagógicas no aprendizado das habilidades de leitura. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 415-435, abr./jun. 2015.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares:** estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005.

O ensino de espanhol no Colégio Pedro II (1985-1988): trajetórias entre saberes e práticas de ensino

MARIA CECÍLIA DO NASCIMENTO BEVILAQUA

Resumo: O presente estudo tem como objetivo caracterizar a trajetória do ensino de espanhol no Colégio Pedro II no período compreendido entre 1985 e 1988. O recorte temporal considera o propósito de verificar o modo como determinados saberes e práticas foram se constituindo no âmbito do ensino do idioma após um longo período marcado pelo quase apagamento da disciplina dos currículos escolares do país (PICANÇO, 2003). Para tanto, privilegiamos a análise do documento curricular oficial da instituição no período, o Plano Geral de Ensino (PGE) de 1985, e do relato da professora Cristina Vergnano Junger, docente de espanhol no Colégio à época. O desenvolvimento do enfoque permitiu-nos trazer à visibilidade tensões e ambiguidades tanto no campo das prescrições como das práticas de ensino da disciplina no contexto considerado.

Palavras-chave: Disciplina. Espanhol. Trajetória. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

Como o homem é gerado na cultura da mesma forma que produz cultura, ele pode fazer história e contar a história. Podemos, então, repensar o passado para dar um novo significado à história e, simultaneamente, abrir novas possibilidades para o futuro: podemos questionar o presente. (KRAMER, 2007, p. 60).

O presente capítulo volta-se para aspectos históricos relacionados ao ensino de espanhol no Brasil. De modo específico, busca fazer emergir referências a saberes e práticas inscritos no contexto do Colégio Pedro II, instituição *sui generis*, de atestada importância no cenário educacional do país. No enfoque aqui delineado, partimos

da consideração de que o caráter norteador de seus currículos ao longo da História da Educação configura-se como elemento de grande relevância para a investigação da trajetória de diversas disciplinas escolares. Tal entendimento coaduna-se, pois, com a ideia de que a projeção do Colégio como paradigma em diferentes espaços-tempos, contribui, em grande medida, para seu reconhecimento como “personagem da História da Educação Brasileira” (CABANA, 2000, p. 24).

A opção por abordar o ensino de língua espanhola em sua historicidade relaciona-se a questões oriundas da nossa própria prática profissional no magistério da disciplina. Ressaltamos, assim, o intuito de trazer à tona elementos que possibilitem uma maior compreensão acerca do percurso do espanhol nos currículos escolares. É sob tal perspectiva que, desde a formação inicial, nosso interesse se direciona para a obtenção de uma maior visibilidade acerca da trajetória do idioma, a partir do resgate e análise de textos diversificados, tais como documentos oficiais, programas de ensino e, em especial, relatos de professores. Ao assumirmos um olhar retrospectivo, a partir do diálogo com as referidas fontes, verificamos que o ensino da língua apresenta um recente percurso no panorama educacional do país, caracterizado por rupturas que corroboram a complexa relação entre políticas curriculares e práticas pedagógicas da área. A partir dessas considerações, discorreremos, a seguir, sobre alguns acontecimentos que incidiram sobre o estatuto do espanhol nas escolas brasileiras.

Em 1919, com a aprovação do professor Antenor Nascentes para a cátedra de espanhol, a disciplina é institucionalizada no Colégio Pedro II, e permanece, em caráter optativo, até o ano de 1925 (PARAQUETT, 2006). Em nível nacional, o idioma é incluído, oficialmente, nos currículos escolares por determinação da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei nº 4.244 de 09/04/1942). Nesse contexto, o espanhol substitui o alemão e passa a figurar no cenário educacional ao lado do francês e do inglês¹. Com a Lei de Diretrizes e Bases de nº 4.024/61, promove-se a descentralização do ensino e deixa-se a cargo das escolas a escolha do idioma a ser ensinado. Dez anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases de nº 5.692/71, ao enfatizar a habilitação profissional no ensino, determina que a inclusão de uma língua estrangeira moderna no currículo fosse feita a *título de acréscimo*. Em tal conjuntura, verifica-se o quase apagamento do espanhol das escolas do país (PICANÇO, 2003, p. 73). Após um longo quadro de instabilidade, em que se destacam diversas iniciativas de professores no sentido de lutar pela reconfiguração do ensino de línguas - dentre as quais se inclui a criação da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ) -, é

1 À época, o número de horas destinado ao espanhol era relativamente pequeno em comparação com as demais línguas estrangeiras.

publicada a Lei estadual (17/01/85) que determina a inclusão do ensino de espanhol nas escolas (DAHER, 2006).

O interesse em aprofundar conhecimentos a respeito do percurso do espanhol no panorama educacional do país motivou-nos a desenvolver a pesquisa intitulada “A trajetória do ensino de espanhol no Colégio Pedro II (1985-1996)”², já no contexto de nossa atuação como docente na instituição. Para a realização do estudo, que priorizou a análise de programas curriculares e de relatos de professores que atuaram no Colégio no período em tela, fez-se necessário considerar diversos aspectos referentes ao processo histórico de configuração do ensino do idioma no país em distintos momentos. Dessa forma, foi possível investigar o modo como certos fatores determinam a presença ou não do espanhol nos currículos e de que modo perspectivas de ensino foram se estabelecendo em seu percurso. Nosso propósito consistiu, portanto, em recuperar elementos que contribuíssem para a melhor compreensão de diferentes sentidos atribuídos ao idioma e seu ensino ao longo de sua história. Para tanto, privilegiamos, como fundamentação teórica, a perspectiva da História Social do Currículo, a partir dos estudos de Ivor Goodson (1995/1997).

Cabe ressaltar que a realização do estudo se orientou pelo objetivo de analisar a configuração do espanhol como disciplina escolar no Colégio Pedro II em um período histórico caracterizado por intensas transformações em nível político-social que possibilitaram, após um quadro de grande instabilidade, marcado por grandes rupturas e breves permanências, a emergência do idioma na grade curricular oficial. Desse modo, destacamos como marco inicial da pesquisa o ano de 1985, tendo em vista a publicação da Lei estadual (17/01/85) que estabelece a retomada dos concursos para professor da disciplina na rede (DAHER, 2006). O percurso analisado se encerra no ano de 1996, caracterizado pela assinatura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, que institui, em caráter optativo, a obrigatoriedade de uma segunda língua estrangeira moderna nos currículos escolares, de acordo com a disponibilidade das instituições. O desenvolvimento do estudo levou-nos à verificação do modo como se realizou uma série de iniciativas de modo a reorganizar o ensino de espanhol no processo que culminou em sua inserção na grade curricular do Colégio Pedro II.

A partir do diálogo com a referida investigação (BEVILAQUA, 2013), no presente artigo, voltamo-nos para o cenário educacional do Colégio Pedro II, a fim de caracterizar aspectos da trajetória do ensino de espanhol no período compreendido entre 1985 e 1988. A opção pelo recorte considera o interesse em observar como

2 Referimo-nos à dissertação de mestrado (BEVILAQUA, 2013), desenvolvida no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Maria Monteiro.

determinados saberes e práticas foram se estabelecendo no ensino do idioma após um longo período marcado pela quase ausência da disciplina dos currículos escolares do país (PICANÇO, 2003). Para tanto, privilegiamos, em nossos comentários, o documento curricular oficial da instituição à época, o Plano Geral de Ensino (PGE)³ de 1985, além do relato da professora Cristina Vergnano Junger, docente da disciplina no Colégio no contexto analisado. De um ponto de vista mais amplo, buscamos situar nossas observações acerca do percurso da língua espanhola no cenário considerado com relação ao panorama educacional maior, marcado por questões em níveis político, social e cultural que, de certo modo, incidem sobre o ensino da disciplina.

Nessa perspectiva, é importante destacar que nosso olhar sobre a trajetória do ensino de espanhol no Colégio Pedro II, em dado contexto, não está baseado em uma compreensão de fatos históricos a partir de noções de “lógica”, “causalidade” ou “verdade”. Antes, abordamos o processo de construção do currículo da disciplina como espaço de produção de sentidos que compreende, além de permanências e estabilidades, embates e rupturas (BEVILAQUA, 2013). A nosso ver, o desenvolvimento de tal enfoque, ao trazer à visibilidade aspectos singulares concernentes ao percurso do idioma na instituição, pode contribuir para uma reflexão acerca da constituição de novas práticas nesse campo de ensino, inclusive, a partir da revisão de determinadas tradições.

2 O ENSINO DE ESPANHOL ENTRE SABERES E PRÁTICAS

Ao nos reportarmos aos anos iniciais da década de 80, observamos a permanência de um quadro desfavorável ao ensino de língua espanhola, caracterizado, em grande medida, por decisões no campo das políticas curriculares que contribuíram para a ausência do idioma em muitos contextos escolares, como explicitamos na Introdução. Verifica-se, nesse cenário, que as conjunturas interna e externa favorecem a permanência quase exclusiva do ensino de inglês nas instituições de ensino. Assim, a política de línguas no país, que, até os anos 60, era plurilíngue, torna-se monolíngue, tendo em vista as demandas do contexto (FRAGA, 2003). Em face a tal quadro, seria necessário empreender uma série de ações de modo a garantir ao espanhol um lugar de legitimidade no panorama educacional brasileiro.

Nessa perspectiva, destaca-se a fundação, no ano de 1981, da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ)⁴, cuja principal

3 Os PGEs são guias curriculares que cumprem o papel de uniformizar conteúdos e métodos das diferentes disciplinas da instituição. Tais documentos foram editados no período compreendido entre 1980 e 1996.

4 A APEERJ é a mais antiga associação de professores de espanhol do Brasil.

reivindicação consiste, à época, no retorno do espanhol ao currículo das escolas de Segundo Grau. Dentre as conquistas da APEERJ, nesse contexto, além da reintrodução da disciplina na rede partir do ano de 1985, como já salientado na Introdução deste capítulo, é importante ressaltar a inserção do idioma no exame vestibular da Fundação CESGRANRIO, ao lado do inglês e do francês (DAHER, 2006). Dessa forma, podemos observar que as intensas transformações do momento, de certo modo, impulsionam diversas iniciativas docentes responsáveis pelo surgimento de novas possibilidades ao ensino do idioma no horizonte educacional.

No que diz respeito às práticas de ensino de língua espanhola, na década de 80, verificamos o paradoxo da “presença X ausência” da disciplina no Colégio Pedro II (BEVILAQUA, 2013). Com efeito, o idioma é mencionado no Plano Geral de Ensino⁵ como integrante das três séries do então Segundo Grau, bem como na constituição dos Clubes de Línguas, que caracterizavam atividades “extraclasse” voltadas para o ensino de alemão, espanhol e francês. No entanto, a partir do relato da professora Cristina Vergnano Junger, verificamos que o espanhol se encontra excluído do contexto das práticas curriculares da instituição. A docente declara:

Nessa época, que eu entrei em 1984, o espanhol estava morto na escola. Não tinha Espanhol no Pedro II mais. E a única professora de Espanhol que restava, pelo que eu entendi, que era essa professora (Josefina Aliprandi Falconi), ela nem estava dando aula, ela estava no SOE. (...) Mas não havia a cadeira de espanhol efetiva. Relato da professora Cristina Vergnano Junger (BEVILAQUA, 2013).

A partir do depoimento da docente, podemos constatar a ausência do espanhol das aulas regulares do Colégio Pedro II em todo o período para o qual nos direcionamos (1985-1988)⁶. Não obstante tal apagamento, assumimos o ponto de vista de que a análise das orientações voltadas para o ensino da disciplina no PGE pode oferecer-nos pistas que nos levem a uma maior compreensão acerca de sentidos circulantes sobre o idioma no âmbito da instituição e no cenário educacional mais amplo. Nesse sentido, consideramos que o programa escolar da disciplina, ao privilegiar determinados saberes e práticas, dialoga, de certo modo, com elementos situados na trajetória maior do ensino de línguas estrangeiras no país.

O texto do PGE de 1985, na seção intitulada “Instruções metodológicas para o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas”, apresenta informações acerca do *Objetivo*

5 Verificamos referências às atividades do Clube de Línguas nos Planos Gerais de Ensino (PGE) de 1981, 1984 e 1985.

6 Mais adiante, trataremos do retorno das atividades docentes da disciplina em contexto extracurricular nesse período.

Geral da Disciplina, Estratégia Didático-pedagógica e Plano de Curso referentes aos seguintes idiomas: alemão, espanhol, francês e inglês. Por meio da leitura do programa, observa-se que o objetivo da disciplina espanhol, no então Segundo Grau, compreende o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (compreender, falar, ler e escrever), “a fim de utilizá-la como instrumento de trabalho, como meio de enriquecimento cultural e como fator de desenvolvimento e integração social” (PGE, 1985, p. 71). Percebe-se, assim, uma orientação de ensino de “caráter humanístico e pragmático” (PGE, 1985, p. 66), caracterizada de acordo os objetivos de profissionalização em nível de Segundo Grau preconizados na LDB nº 5.692/71. No que diz respeito à estratégia didático-pedagógica, o documento aponta:

1. Estudo do vocabulário e de compreensão de textos que levem, de maneira prática, à aquisição progressiva do léxico da língua e à assimilação de sua estrutura gramatical.
2. Aplicação do vocabulário e de estruturas gramaticais adquiridas em diálogos, em resumos, em redações, em versões e traduções.
3. Fixação dos fatos gramaticais da língua, por meio de exercícios orais e escritos.
4. Audição, sempre que possível, de discos e fitas em espanhol (PGE, 1985, p. 71).

No fragmento destacado, é possível identificar a configuração de um ensino de espanhol notadamente tradicional, que apresenta forte orientação gramatical. O estudo das estruturas da língua assume, nessa ótica, um lugar de destaque. A menção a atividades de tradução e versão aponta para a primeira abordagem de ensino de línguas estrangeiras empregada no cenário educacional brasileiro, o método de gramática e tradução, que consiste no ensino da segunda língua através da primeira (LEFFA, 1988). Percebe-se, pois, que a orientação metodológica do documento parte do pressuposto de que a fixação de estruturas e vocabulário permitiria ao aluno o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas.

A partir dessas considerações, percebemos que, embora o espanhol estivesse apagado das práticas curriculares do Colégio Pedro II, sua presença no Plano Geral de Ensino caracteriza um aspecto significativo, tendo em vista o quadro mais amplo do ensino de línguas estrangeiras no contexto para o qual nos direcionamos. Nesse sentido, fazemos a hipótese de que a permanência da língua no currículo escrito está relacionada à preservação da perspectiva humanista das práticas pedagógicas do

Colégio Pedro II. Por meio da análise do documento, é possível observar a concorrência de novos e antigos sentidos relativos às práticas de ensino-aprendizagem da disciplina.

Ainda que o contexto inicial da década de 80 não se revelasse favorável ao ensino de espanhol, tanto no plano institucional quanto no cenário educacional mais amplo, no ano de 1985, como vimos, alguns acontecimentos trariam novas perspectivas para as práticas docentes da língua. No que diz respeito, especificamente, ao Colégio Pedro II, cabe salientar que a iniciativa da professora Cristina Vergnano foi fundamental no sentido de reivindicar o retorno do ensino do idioma. Desse modo, com base em fatores internos e externos à instituição, foi possível empreender esforços com vistas a garantir ao espanhol um lugar de legitimidade. Conforme declara a entrevistada:

Eu trabalhei em 1984 o ano inteiro e trabalhei o primeiro semestre de 1985 porque em 1985 o Estado fez o primeiro concurso para professor de Espanhol. E aí eu fui procurar a Direção Geral do Colégio, a Chefia de Departamento, tudo, para perguntar se o Colégio Pedro II não pretendia implantar o Espanhol também porque eu sabia que o Colégio já tinha tido Espanhol.

Quando em 1985 eu vou procurar a Direção do Colégio para propor a atividade extraclasses de Espanhol, nessa época, eu acho que eu tomei conhecimento da existência do Clube de Francês. Eu não me lembro exatamente, mas é possível que sim. Por que, se não, de onde eu teria tirado essa ideia? Mas o que motivou eu procurar a Direção foi a Lei de obrigatoriedade de oferta do espanhol do Estado e o concurso para professor de Espanhol do Estado.

Relato da professora Cristina Vergnano Junger (BEVILAQUA, 2013).

Podemos notar que o fato de o Colégio já ter oferecido espanhol e, principalmente, o advento da Lei estadual que determina a obrigatoriedade do ensino do idioma, constituem os elementos motivadores para a proposta de retomada da disciplina apresentada pela docente. Ademais, cabe ressaltar a menção da entrevistada às atividades realizadas no Clube de Francês. Dessa forma, a partir do relato da professora, verificamos que, diferentemente do espanhol, que apenas era mencionado no documento do PGE, provavelmente havia práticas de ensino de língua francesa no cenário institucional no período. Tais considerações contribuem, portanto, para que o espanhol alcance maior visibilidade a partir de então.

Nessa perspectiva, embora não seja possível conhecer com clareza as razões que culminaram no retorno do espanhol ao cenário institucional, entendemos que, de certo modo, transformações que caracterizaram o contexto educacional da época favorecem a consolidação de novas práticas curriculares da disciplina. Nesse sentido,

reconhecemos a ação da docente entrevistada como um esforço necessário no intuito de romper com o silêncio que relegou o idioma ao esquecimento (BEVILAQUA, 2013). Na sequência do relato, a professora comenta:

Um belo dia, me chamam, me convocam. E aí, dizem: “Olha só, tem um projeto para oferecer Clube de Espanhol, tem uma professora que está no SOE e ela está interessada, e nós queremos saber se você está disposta a trabalhar”. Aí, eu: “Claro”. Eu não sei dizer para você porque isso não chegou a mim, porque eu nem era do Departamento, então, eu não tenho como dizer para você: “Olha, realmente, o Departamento discutiu a Lei do Estado, chamou a atenção, os alunos demonstraram interesse, então, eles resolveram”. Ou, se o meu projeto, que foi encaminhado, demandou algum tipo de discussão dentro do Departamento, chamou a atenção de uma professora de Espanhol que era do Departamento e que estava afastada e, aí, resolveram desencadear isso. Inclusive o projeto que apresentaram era muito parecido com o que eu tinha proposto também. Então, é possível que eu tenha desencadeado, sem querer, um movimento.

Relato da professora Cristina Vergnano Junger (BEVILAQUA, 2013).

A partir da leitura do fragmento acima, é possível observar que novas possibilidades para o ensino de espanhol começam a despontar no horizonte educacional a partir do surgimento de novos discursos. Nesse momento, seria necessário empreender uma gama de esforços a fim de conferir ao espanhol um novo estatuto com relação às demais disciplinas. Com base no depoimento da professora Cristina Vergnano, verificamos que, ainda no ano de 1985, começam a se instituir práticas de ensino da disciplina em um contexto peculiar: o Clube de Espanhol. No quadro que sucede o cenário de total apagamento do idioma do cotidiano escolar, conteúdos e métodos deveriam ser selecionados. Em face a essa nova configuração curricular, interessa-nos compreender como determinados saberes e práticas foram se estabelecendo no âmbito desse ensino. A professora relata:

Aí, eu conversei lá com o pessoal, fiz uma proposta de projeto de Oficinas de atividade livre de Espanhol e isso ficou, caiu no esquecimento. Então, isso foi no início de 1985. Quando chegou mais para o meio do ano, uma coisa assim, eu fui chamada e aí me disseram o seguinte: que tinha uma professora de espanhol ainda na escola, que estava trabalhando no SOE e que ela tinha apresentado um projeto de Oficina de Espanhol e que eu iria coordenar esse projeto e se eu tinha interesse em trabalhar com isso. Então, claro que eu tinha interesse em trabalhar com Espanhol no Pedro II, e aí, em 1985/2, no segundo semestre de 1985, eu saí do Primário, fui cedida ao Departamento de Neolatinas e comecei a trabalhar com Espanhol, com o que eles chamam de Clube de Espanhol, até hoje eles chamam de Clube de Espanhol, no Pedro II, que eu saiba. E aí, eu dava aula para alunos tanto de 5ª a 8ª série quanto dos três anos

do Ensino Médio que escolhiam fazer espanhol. E aí a gente trabalhava com conversação, teatro, concurso de poesia, dramatizações, pesquisas. Fazíamos um trabalho bem livre, dinâmico, os alunos gostavam...

Relato da professora Cristina Vergnano Junger (BEVILAQUA, 2013).

Percebemos, a partir do exposto pela entrevistada, que as atividades do Clube de Espanhol não tinham um caráter obrigatório. Com relação à metodologia empregada, observamos que, ao priorizar a realização de um trabalho “livre” e “dinâmico”, as aulas não seguiam a orientação de um material didático específico. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que não havia uma identificação do conteúdo dessas aulas com os tópicos privilegiados no plano de curso voltado para a disciplina no ensino de Segundo Grau, integrante do PGE de 1985, cujo programa apresenta forte orientação gramatical. Assim, ao propor atividades diferenciadas às propostas apresentadas para o ensino da língua no curso regular, as aulas do Clube de Espanhol, de certo modo, inserem-se em uma tradição de ensino já consolidada na instituição: a dos Clubes de Línguas. Desse modo, notamos alguma aproximação entre as práticas mencionadas pela docente em seu relato e a descrição das atividades dos Clubes de Línguas presente no PGE de 1985, na seção intitulada Prefácio ao Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas:

Não podemos deixar de registrar os Clubes de Línguas (Alemão, Espanhol e Francês) que têm contribuído para despertar o interesse dos alunos pelos idiomas mencionados.

Em tais Clubes, desenvolvem-se, entre outras atividades didáticas, a conversação, de dramatizações, o estudo de canções, além da leitura e do comentário de pequenos textos selecionados (PGE, 1985, p. 67-68).

No prosseguimento do relato, a entrevistada faz referência ao uso do método comunicativo no Clube de Espanhol, perspectiva que prioriza a habilidade de uso da língua em situações efetivas de interação (LEFFA, 1988). Com isso, nota-se, mais uma vez, o distanciamento das aulas do Clube com relação ao enfoque estrutural privilegiado no PGE para o ensino de espanhol voltado para alunos de Segundo Grau na grade regular. Podemos observar, nesse sentido, que as atividades de ensino da disciplina nesse contexto se inscrevem, num âmbito maior, em uma tradição de ensino de línguas estrangeiras que preconiza o ensino voltado para a comunicação. Nessas aulas, o aspecto cultural também é contemplado, segundo a professora:

A forma de trabalhar era uma forma mais ou menos comunicativa. Então, se ensinava com aqueles diálogos, entendeu? Com as funções

comunicativas de cumprimentar, despedir, pedir informação e tudo, e se trabalhava muito questões culturais; então, com letras de música, com pratos típicos, com festas típicas, com costumes, se usava muito texto para isso, e se fazia um trabalho livre, sem avaliação, sem prova. Aí, era um momento que os alunos estavam lá, a gente fazia festinha, fazia festinha da “Hispanidade. Relato da professora Cristina Vergnano Junger (BEVILAQUA, 2013).

Com o tempo, as aulas oferecidas no contexto do Clube de Espanhol foram se esvaziando. De acordo com a entrevistada, os esforços empreendidos a fim de “despertar o interesse dos alunos”, tal como enuncia o PGE de 1985 (p. 67), não foram suficientes para manter as atividades da disciplina. A entrevistada avalia que aspectos relativos à própria dinâmica da instituição desfavoreceram o prosseguimento das aulas de espanhol, uma vez que as mesmas eram ofertadas em horário oposto às atividades regulares. Segundo a docente, embora houvesse grande procura pelas aulas, os alunos tendiam a abandonar o curso à medida que começavam as provas institucionais.

O encerramento das aulas do Clube de Espanhol, mencionado pela professora em seu relato, ocorreu no ano de 1988, provavelmente, devido à aposentadoria da outra docente da disciplina. Dessa forma, a professora entrevistada retornou às atividades da grade regular da instituição no Primário. Com isso, chegou ao fim o período, iniciado em meados de 1985, caracterizado pela inclusão do espanhol nas atividades “extracurriculares” do Colégio Pedro II. À época, o contexto em que se desenvolviam tais atividades era a Unidade São Cristóvão.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizado o trajeto proposto neste capítulo, concluímos que a análise das fontes aqui privilegiadas nos conduziu a importantes considerações a respeito da caracterização do ensino de espanhol no Colégio Pedro II no período situado entre 1985 e 1988. Para tanto, compreendemos como fundamental a observação de fatores internos e externos à instituição. Dessa forma, tornou-se imperativo ter em vista questões relativas ao panorama educacional mais amplo em que se inscreve o ensino da disciplina. Assim, foi possível trazer à visibilidade tensões e ambiguidades tanto no campo das prescrições como das práticas de ensino da disciplina no contexto em tela.

Verificamos, nesse sentido, que, embora o espanhol estivesse ausente da grade regular de ensino da instituição, a orientação das atividades pedagógicas da disciplina permaneceu no texto do Plano Geral de Ensino de 1985. A referência à disciplina no documento em um cenário caracterizado por políticas curriculares que contribuíram para o quase desaparecimento do ensino do idioma das escolas atesta, a nosso ver, a

singularidade da perspectiva humanista das práticas pedagógicas do Colégio Pedro II. No que diz respeito aos conteúdos e métodos privilegiados, em nível de Segundo Grau, percebe-se a presença de uma perspectiva de ensino cujo enfoque essencialmente gramatical deixa entrever a manutenção de uma visão estrutural de ensino de língua.

Do ponto de vista das práticas docentes, observamos que aspectos da conjuntura educacional mais ampla, de certo modo, favoreceram a retomada das atividades pedagógicas da disciplina em um contexto diferenciado: o Clube de Espanhol. Assim, constituíram-se práticas de caráter “livre” e “dinâmico”, voltadas para o emprego da língua em situações efetivas de comunicação, de acordo com o relato da professora Cristina Vergnano. Após três anos de atividades, contudo, aspectos relativos à dinâmica institucional contribuíram para a extinção do Clube de Espanhol.

A realização do estudo permitiu-nos, dessa forma, melhor compreender como determinados fatores de ordem educacional, institucional e mesmo disciplinar incidiram sobre aspectos relativos ao ensino de espanhol no período considerado. Destarte, esperamos que o enfoque aqui desenvolvido possa colaborar para a construção de um olhar crítico acerca do fazer profissional do campo. Nessa perspectiva, destacamos a relevância de iniciativas como a da professora Cristina Vergnano que, ao propor a reimplantação das atividades pedagógicas da disciplina no cenário escolar, questionou a ordem vigente no quadro educacional mais amplo e contribuiu para construção de um currículo mais democrático.

REFERÊNCIAS

BEVILAQUA, M. C. N. **A trajetória do ensino de espanhol no Colégio Pedro II (1985-1996)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação.

BRASIL, Decreto-lei nº 4.244 de 09/04/1942. **Lei Orgânica do Ensino Secundário**. Rio de Janeiro: MEC, 1942.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: CFE, 1962.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC, 1971.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: MEC, 1996.

CABANA, Vera. Colégio Pedro II. *In: Catálogo de teses, dissertações e monografias do Colégio Pedro II.* Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2000.

COLÉGIO PEDRO II. **Plano Geral de Ensino.** Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 1981, 1984 e 1985.

DAHER, Del Carmen. Enseñanza de español y políticas lingüísticas en Brasil. **Hispanista**, v. VI, p. 1-12, 2006.

FRAGA, S. M. R. **Avaliação em espanhol:** um novo olhar sobre velhas questões. Passo Fundo, UFP, 2003.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo.** Lisboa: Educação, 1997.

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

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder em ciências humanas. *In: FREITAS, M.T.; JOBIM e SOUZA, S.* KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa:** leituras de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. *In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P.* **Tópicos em lingüística aplicada:** o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

PARAQUETT, Márcia. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. *In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (Org.).* **Espaços lingüísticos:** resistências e expansões. Salvador: EDUFBA, 2006, v. 1, p. 115-146.

PICANÇO, D. C. de L. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990).** Curitiba: Ed. da UFPR, 2003.

Um percurso histórico dos livros didáticos de *francês* do Colégio Pedro II

6

MARIA TERESA DE CASTELLO BRANCO FANTINATO

Resumo: Este trabalho se baseia principalmente nos livros didáticos de *francês* disponíveis no Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM) do Colégio Pedro II, que mantém e recolhe todo o material relativo à história dessa instituição. Os livros adotados seguiram todas as tendências pedagógicas de suas respectivas épocas. O conjunto desse material revela uma grande riqueza de documentos de origens extremamente variadas, considerando-se que a escolha de adoção dos livros didáticos costumava estar em consonância com os princípios pedagógicos dos sistemas de governos vigentes. Este trabalho se propõe a mostrar um breve percurso histórico dos livros didáticos de *francês* do Colégio Pedro II desde sua fundação à época atual.

Palavras-chave: Francês. Livros didáticos. Percurso. Métodos.

1 INTRODUÇÃO

Propomo-nos aqui a mostrar um breve percurso histórico panorâmico dos livros didáticos de *francês* do Colégio Pedro II, desde a sua fundação até a época atual. Para tanto, inspiramo-nos no acervo do Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM) do Colégio Pedro II, situado no *Campus* Centro, que mantém e recolhe todo o material relativo à história dessa instituição de ensino e dispõe de numerosos livros didáticos de *francês* para o público.

A inspiração para desenvolver semelhante pesquisa remonta ao ano letivo de 2008, quando no *Campus* Centro tivemos a ocasião de participar de um trabalho interdisciplinar sobre a “Memória do Colégio Pedro II” com o 9º ano do Ensino Fundamental. Os estudantes tiveram que pesquisar no Núcleo de Documentação e Memória, doravante NUDOM, documentos que justificassem a presença da França na instituição e, para surpresa nossa, descobrimos a existência de exemplares de livros

didáticos antigos de *francês*. Iniciou-se então naquele momento o ponto de partida para nos interessarmos por semelhantes livros didáticos. Mais tarde, em 2011, depois de ter conhecido o professor e linguista francês, Christian Puren, e descoberto seus estudos e publicações sobre os métodos didáticos de *francês*, encontramos uma motivação e uma base teórica para iniciar esta pesquisa.

Acreditamos que a história e a memória de uma instituição de ensino secular como o Colégio Pedro II devam ser constantemente preservadas, que os livros didáticos possam ser uma importante referência para tal fato, e que uma pesquisa sobre o acervo de livros didáticos de *francês* dessa referida instituição deva ser divulgada, no intuito de poder contribuir para o aprofundamento de estudos sobre o ensino de *francês* na instituição e posteriormente no Rio de Janeiro e no Brasil.

O Colégio Pedro II, desde 1837, ano de sua fundação, conserva sua tradição inicial de formação humanista, oferecendo aos estudantes matérias diversificadas. O ensino de *francês* e das culturas francesa e francófonas teve presença permanente nos programas escolares da instituição, embora tenha sofrido inúmeras transformações ao longo dos anos. A parceria com a França remonta à época de sua fundação, quando inicialmente se procurou inspiração nos modelos dos Liceus Henri IV e Louis Legrand de Paris para compor o currículo básico da instituição, e depois, prosseguiu aos longos dos anos, na medida em que o colégio optou preferencialmente por adequar seus livros didáticos de *francês* às correntes metodológicas para o ensino de *francês* como língua estrangeira surgidas na França, e colocá-los em consonância com os princípios pedagógicos dos sistemas nacionais de governo no poder.

Para fazer jus às teorias didáticas desenvolvidas na França, e ao prestígio que o ensino de *francês* vem tendo ininterruptamente no Colégio Pedro II, optamos aqui por apresentar uma catalogação desses livros inseridos em correntes metodológicas de autoria francesa. Ordenamos a apresentação dos livros por séculos, décadas e métodos pedagógicos, inspirando-nos numa classificação criada pelo linguista francês Christian Puren¹ para os livros didáticos de *francês*, língua estrangeira, que desenvolveremos adiante. Verificamos que os exemplares encontrados no NUDOM, são passíveis de serem catalogados segundo a classificação de Christian Puren.

Segundo essa classificação, ao longo do século XIX encontramos uma metodologia Tradicional dominante. Durante o século XX, várias metodologias coexistiram em décadas alternadas. Surgem pela ordem cronológica as seguintes metodologias: Direta,

1 Puren, Christian. Évolution historique des configurations didactiques. In: La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche. Disponível em :<www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/>. Acesso em: 10 out. 2016.

Ativa, Áudio visual, de Aproximação comunicativa e da Didática do plurilinguismo. No nosso século XXI, estamos sob a influência da metodologia de Perspectiva acional, oficialmente em vigor. Tentaremos aqui então, fazer uma breve apresentação analítica dessas correntes e de sua aplicação no Colégio Pedro II.

2 OS LIVROS DIDÁTICOS

O NUDOM, do Colégio Pedro II, conserva numerosos exemplares de livros, didáticos, literários e científicos, utilizados pelos estudantes, mas infelizmente seu acervo é incompleto e há muitos deles que desapareceram. Alguns catálogos organizados por antigos professores dispõem de listas de documentos pedagógicos adotados durante os anos de existência do colégio. Graças a essa catalogação, pudemos descobri-los e traçar aproximadamente a cronologia do ensino administrado no Colégio Pedro II.

Os livros didáticos de *francês* adotados pelo colégio seguiram todas as tendências pedagógicas de vanguarda de suas respectivas épocas: compêndios de gramática, livros literários, antologias de textos, de métodos tradicionais a métodos modernos da atualidade, apresentando igualmente particularidades de elaborações: edições nacionais e internacionais, francesas e portuguesas, autores nacionais e internacionais, pedagogos, homens de letras, e professores do colégio.

Retomando a classificação de Christian Puren de maneira mais pormenorizada para os livros didáticos de *francês*, língua estrangeira, podemos expor aqui as metodologias da seguinte maneira:

- Século XIX: Tradicional;
- Século XX: início: Direta / anos 20, 30, 40, 50: Ativa / anos 60-70: Áudio visual / anos 80-90: Aproximação comunicativa / anos 90-00: Didática do plurilinguismo;
- Século XXI: início: Perspectiva acional².

2.1 O século XIX

No decorrer do século XIX, durante o Império, o ensino de *francês* estava associado à gramática tradicional e à leitura dos livros clássicos. Estudava-se a língua francesa, língua viva, segundo o modelo de estudo das línguas clássicas, latim e grego,

2 Ibidem.

com exercícios de tradução e versão de textos da literatura francesa, e aprendizagem das conjugações verbais. No final do século XIX, sob o recente regime republicano, o colégio introduziu exercícios de conversação.

2.1.1 Os métodos tradicionais

Foi somente a partir do ano letivo de 1850 que os livros didáticos do Colégio Pedro II foram registrados em catálogo. Nessa época o sistema de ensino das línguas estrangeiras era baseado no ensino das línguas clássicas grega e latina, as línguas mortas. Foi a época dos métodos tradicionais, da inexistência de um método de ensino específico para as línguas vivas. Ensinava-se gramática, tradução e versão. Os primeiros livros catalogados do colégio são coletâneas literárias de autores românticos. O NUDOM praticamente não possui livros dessa época e nos catálogos há muitas referências bibliográficas imprecisas. Seleccionamos aqui alguns livros mais citados nos referidos catálogos.

O mais antigo livro de *francês* encontrado nos catálogos do NUDOM tem registrada a data de 1841 e foi concebido para o 6º ano em 1850:

– RACINE. **Athalie**. Paris, 1841.

Outro livro literário do mesmo ano letivo, 1850, cujo título aparece em português, segue na lista, para o 7º ano:

– BOSSUET. **Orações Fúnebres**. Paris, 1845.

De 1856 a 1862, compêndios de gramática e de exercícios, de autor com referências bibliográficas imprecisas, foram utilizados para os 1º, 2º, 3º e 4º anos:

– SÉVENNE. **Grammatica Franceza**.

– _____. **Exercícios**.

Podemos observar que Fénelon foi o autor literário mais estudado na época, mesmo sendo alguém igualmente com referências bibliográficas imprecisas:

– FÉNELON. **Les aventures de Télémaque**. Ed. Chassang.

– _____. **Fables choisies**.

– _____. **Morceaux choisis**.

A partir de 1877, foram adotados e reeditados diversas vezes, compêndios de gramática de um professor do colégio, para os 1º, 2º, 3º e 4º anos:

– HALBOUT, José Francisco. **Grammatica Franceza**.³

O único exemplar do século XIX disponível no NUDOM tem registrada a data de 1883, foi editado em Portugal e menciona o professor acima:

3 Essas obras citadas de maneira imprecisa foram localizadas no livro: LORENZ, Michael Karl e VECHIA, Ariclé. Programas de ensino da escola secundária brasileira. 1850-1951. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.

- SÁ, Bernardo V. Moreira. **Selecta Franceza para o uso das Escolas do Império do Brasil**. Porto: Livraria Universal, 1883.

Em sua página de introdução aparece a seguinte explicação:

« *Annotada e com numerosas referências à Grammatica theorica e pratica da língua franceza do Snr. J. F. Halbout, professor da cadeira de francês do Externato do Imperial Colégio Pedro II* » (SÁ, p.IV, 1883).

Podemos igualmente observar nos catálogos, frequente menção da *Selecta* acima, o que demonstra a repercussão de sua utilização: de 1883 a 1898.

No século XIX, os livros didáticos serviam para longa duração e para vários níveis de estudos. Verificamos essa prática pela menção frequente e imprecisa dos mesmos livros, nos catálogos do colégio, de 1862 a 1898, para os 1º, 2º, 3º e 4º anos:

- ANDRÉ, Charles. **Petit cours de littérature française**.
- FILON. **Nouvelles narrations françaises**. 12. ed.
- MARCOU, Léopold. **Selecta Franceza**.
- PLOETZ. **Grammatica Franceza**. (traduzida por M. Said Ali)
- VILLEMAIN. **Discours et mélanges littéraires**: Didier⁴.

Como se traduziam e se faziam muitas versões nas instituições escolares do século XIX, era necessário distribuir aos estudantes textos de qualidade. Apresentavam-se textos literários de autores franceses para as traduções, e textos de autores brasileiros para as versões. Fato que parece curioso para a atualidade: antologias de autores brasileiros compondo o programa oficial de francês do Colégio Pedro II:

- BARRETO, Fausto e LAET, Carlos. **Anthologia Nacional**.
- _____ e de SOUZA, V. **Selección litterária**.
- CALDAS AULETE, F. J. **Selecta Nacional**, 2. ed.
- PADRE CALDAS. **Selecta de Poesias Sacras**⁵.

Evidentemente, os exemplares do século XIX encontram-se mais citados nos catálogos e nos anuários dos programas oficiais do colégio do que disponíveis para o público no NUDOM, porém mesmo assim é louvável que possamos recuperar certos títulos de livros e ter uma noção do trabalho pedagógico que se desenvolvia na época.

2.2 O século XX

O século XX caracteriza-se pela grande mobilidade de pesquisas nos estudos pedagógicos do ensino das línguas estrangeiras, e pela grande criação de métodos

4 Ibidem

5 Ibidem

diversificados, a cada duas ou três décadas, considerando que as pesquisas nessa área linguística se aperfeiçoam continuamente. Foi apenas no século XX que se estabeleceram normas metodológicas específicas para o ensino de línguas estrangeiras.

No século XX, os métodos de ensino de *francês*, língua estrangeira, são os seguintes: direto, ativo, áudio visual, de aproximação comunicativa e de didática do plurilinguismo. Os livros adotados no Colégio Pedro II inserem-se aos poucos nessa classificação de métodos, apesar de haver um atraso na sua utilização prática, em relação ao momento cronológico das aparições desses métodos na França.

2.2.1 Os métodos diretos

Os livros didáticos do início do século XX não foram catalogados com a mesma precisão que os do século XIX. Trata-se de uma gramática escrita por um professor do colégio, o primeiro livro citado, sem menção de tendência pedagógica, para os anos letivos de 1926 a 1929:

- BRITO, Floriano. **Grammatica Franceza**, 2.ed. Rio de Janeiro: Livraria Editora de Leite Ribeiro e Maurillo, 1918.

O método direto foi introduzido no Colégio Pedro II como uma grande inovação pedagógica, na ocasião de uma reforma dos programas oficiais do colégio, em 1931, durante o governo do Presidente Getúlio Vargas. Sua introdução no Brasil foi feita bem depois de sua aparição como tendência metodológica na França, no início do século até os anos 20. Vários professores catedráticos do colégio publicaram livros didáticos de escala nacional inspirados nesse método.

Segundo o linguista Christian Puren, em seu livro « *Histoire des méthodologies de l'enseignemt des langues* », essa tendência metodológica propõe:

- O ensino das palavras estrangeiras sem a equivalência em língua materna;
- O ensino da língua oral sem a intermediação da forma escrita;
- O ensino da gramática estrangeira sem a intermediação da regra explícita⁶.

Temos acesso no NUDOM a um livro de um professor catedrático do colégio, de origem francesa, com um título explícito de tendência de método direto:

- DELPECH, Adrien. **Méthode directe et analogique, Método Delpech, Curso Racional de Francês**. v.1, Rio de Janeiro: Livraria Jacintho, 1935.

6 PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan, Clé international, 1988. Cap. 2, p. 63-117.

Na página de introdução, para as 1ª e 2ª séries do secundário, podemos observar uma informação entre parêntese que demonstra a importância de uma tendência inovadora para a época: « *ESCRITO NA LÍNGUA ENSINADA* » (DELPECH, 1935, p. 2).

Outro livro apresenta igualmente uma menção ao método direto em seu título:

- JAQUIER, Louise e MUNZINGER, Marie. **Méthode directe de Français, 1^e année**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943.

No século XX, os livros de gramática do professor José Francisco Halbout foram reeditados inúmeras vezes:

- HALBOUT, José Francisco. **Gramática Teórica e Prática da Língua Francesa**. T. II, 42. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1947.

- ————. **Gramática Teórica e Prática da Língua Francesa**. T. I, 43. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1951.

Por essas reedições sucessivas o Colégio Pedro II quis homenagear o trabalho pioneiro de um professor de seu quadro docente. Naquela época, livros publicados pelos professores eternizavam-se e simbolizavam a tradição e a inovação de cada produção.

2.2.2 Os métodos ativos e as publicações dos professores catedráticos

Na metade do século XX, o apogeu da atuação dos professores catedráticos, as publicações de livros didáticos feitas pelos professores do colégio, de referência nacional, sucediam-se. Os livros continham tomos que se adaptavam a vários níveis, e foram divulgados e adotados em todo território brasileiro.

Na França, nos anos 20-50, surgiu a metodologia ativa, que, segundo o linguista Christian Puren em seu livro « *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* »⁷, caracterizava-se pelo abrandamento dos três componentes do método direto: o ensino das palavras estrangeiras, da língua oral e da gramática. Se fosse necessário, a passagem pela língua materna, pela forma escrita e pela regra explícita era recomendada mas não exigida. O método ativo introduziu nas salas de aula aparelhos técnicos de comunicação auditiva como: gravador, rádio e discos.

No Brasil daquela época, a introdução de novas metodologias de ensino das línguas estrangeiras fez-se mais tardiamente do que na França. Porém nos anos 50-60, os professores do Colégio Pedro II, querendo acompanhar os sistemas vigentes, criaram métodos que congregavam de maneira particular estudos da língua oral e da gramática.

Nos anos 50-60 as publicações dos professores catedráticos expandiram-se, era o período pós 2ª guerra mundial e pré-Governo Militar. Os exemplares de seus livros

7 Ibidem, cap.3, p.142-177.

disponíveis no NUDOM confirmam esses exemplos de produção pedagógica. Eis alguns encontrados:

- LIGER-BELAIR, Edgard. **Diccionario de Verbos Francezes regulares e irregulares conjugados**. Rio de Janeiro: Livraria Educadora Braga Valverde Editores, (sem data).
- _____. **Francês: Exercícios de Francês com a Gramática correspondente**. Coleção: Ginásio seriado, v.1, Rio de Janeiro: Edições Miniatura, 1950.
- _____. **Francês: Dicionário de Pronúncia**. Rio de Janeiro: Editora Conquista, 1954.
- _____. **Novo Dicionário de Verbos Franceses**. Rio de Janeiro: F. Briguiet e Cia. Editores, 1960.
- _____. **Manual de Pronúncia Francesa Explicada**. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Esperanto, 1971.

O professor acima, de origem francesa criou: « *O sistema Belair de conjugação automática* »⁸, para o estudo dos verbos, e introduziu: « *Numerosos dados e explicações a respeito da pronúncia do Francês* »⁹ para o estudo da pronúncia. Podemos observar a enumeração desses pormenores nas páginas iniciais dos exemplares, o que demonstra a preocupação desse professor de inovar e procurar técnicas modernas de aprendizagem.

A lista dos professores catedráticos do colégio continua, sendo que um deles elaborou um método especial, em tomos, restando apenas no NUDOM único exemplar da 11ª edição, como prova de sua frequente utilização:

- PENIDO FILHO, Raul. **Le Français: 3^e et 4^e années**. 11. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

O professor catedrático, Paulo Rónai, de origem húngara, teve uma brilhante carreira no colégio e editava seus livros em cooperação com professores universitários:

- CORRÊA, Roberto Alvim; GUILLOU, Yvonne; RÓNAI, Paulo. **Lectures, langage, littérature, 2º ano colegial**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.
- _____. **Lectures, langage, littérature, 1º ano colegial**. 3. ed. Belém, Fortaleza, Niterói, Rio de Janeiro, São Paulo: J. Ozon+Editor, 1960;
- HAWELKA, Pierre e RÓNAI, Paulo. **Mon quatrième livre, 4a série ginásial**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

8 LIGER-BELAIR, Edgard. Novo dicionário de verbos franceses. Rio de Janeiro: F. Briguiet e Cia. Editores, Contracapa, 1960.

9 LIGER-BELAIR, Edgard. Francês: dicionário de pronúncia. Rio de Janeiro: Editora Conquista, 1954, p. 3.

- _____. **Mon troisième livre, 3a série ginásial**. 11. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- RÓNAI, Paulo. **Gramática Completa do Francês Moderno**. Belém, Fortaleza, Niterói, Rio de Janeiro, São Paulo: J. Ozon+Editor, 1969.

Não somente os professores do colégio editavam livros didáticos, elaboravam métodos, mas trabalhavam em colaboração com professores universitários, fato que demonstra a importância outorgada ao Colégio Pedro II, referência no Brasil.

2.2.3 Os métodos áudio visuais

Segundo o linguista Christian Puren, em seu livro « *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* »¹⁰ a metodologia áudio visual caracterizava-se por ser uma metodologia em que a coerência era construída pelo uso concomitante da imagem e do som. Tratava-se de valorizar e de estimular a compreensão e a produção oral em detrimento da gramática e da escrita. Essa metodologia revolucionou as pesquisas da didática das línguas estrangeiras.

O Colégio Pedro II acompanhando as inovações pedagógicas, em plena época de Governo Militar, acolheu a nova tendência didática. Disponibilizou para seus estudantes o primeiro método audiovisual de *français*, língua estrangeira, *Voix et images de France*, elaborado pelo Centro de pesquisas e de difusão do *français* (CREDIF) nos anos 60. O colégio obteve todo o material áudio visual da época: filmes e fitas sonoras, telas para projeção dos filmes e gravadores.

Um outro método audiovisual, de natureza estrutural e global, centrado na organização estruturalista da linguagem, no estudo de fonética, se sucedeu a *Voix et images de France* no colégio, nos anos 70-80:

- CAPELLE, Guy e Janine. **La France en direct 1**, Paris: Hachette, 1969.

Infelizmente, o material audiovisual do colégio não resistiu às intempéries do uso excessivo e não se encontra disponível no NUDOM.

Seguindo a mesma perspectiva pedagógica, o Colégio Pedro II adotou pouco depois o livro abaixo do professor Gaston Mauger da Aliança Francesa de Paris, uma modernização do seu famoso método *Mauger bleu* usado internacionalmente:

- BRUÉZIÈRE, Maurice e MAUGER, Gaston. **Le français et la vie 1**. São Paulo: Educom Editora Ltda, Paris: Hachette, 1979.

Graças à influência dessa metodologia, os professores atuais do colégio conservam o hábito de trabalhar a compreensão e a expressão oral, e de utilizar documentos

10 PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan, Clé international, Paris, 1988. Cap. 4, p.191-257.

sonoros em sala de aula. Depois da criação dessa metodologia, tornou-se inadmissível para um professor de *français* dar aulas sem os suportes visuais e auditivos.

2.2.4 Os métodos de aproximações comunicativas e interculturais

Essa metodologia situava-se nos anos 80-90, na atual República democrática, e propunha uma pedagogia centrada na capacidade de troca de informações com pessoas, em encontros casuais. Os parâmetros de aprendizagem baseavam-se em diálogos e não mais em frases isoladas. As frases eram organizadas em atos de palavras, para situações simuladas de comunicação, e transpostas da vida cotidiana. A partir desses encontros, havia troca de informações culturais e aprendia-se gramática e expressões idiomáticas explícitas nos diálogos. Os documentos sonoros, diálogos gravados em cassetes, destacavam-se mais em sala de aula do que os documentos visuais.

Nos anos 80, o professor francês Guy Capelle lançou um método especial de *français* para as instituições escolares brasileiras. As professoras Sary Hauser Steinberger e Fanny Pomp, do Colégio Pedro II, atuaram como suas coparticipantes:

- CAPELLE, Guy. **Mise au point 1 et 2, méthode de français**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico; Paris: Hachette, 1983.

No final dos anos 80 e início dos anos 90, o colégio adotou um método que se auto proclamava comunicativo, idealizado por professores da Aliança Francesa de Paris, contendo porém uma progressão rigorosa e ordenada:

- GIBERT, Pierre e GREFFET, Phillipe. **Bonne route 1, méthode de français**. Paris: Hachette, 1988.

Esse método, criado por professores que trabalharam através do mundo, teve o mérito de introduzir o estudo da civilização francófona nos livros didáticos.

2.2.5 Os métodos da didática do plurilinguismo

Compreende-se essa metodologia como um sistema educativo no qual se ensinam e se integram várias línguas. Os estudantes devem adquirir a capacidade de coabitar e de aceitar pessoas de culturas diferentes, devem adquirir a capacidade de olhar o outro, e de participar das atividades de mediação entre línguas e culturas diferentes. Segundo o linguista Christian Puren valoriza-se aqui a competência plurilíngue: « a capacidade de administrar de maneira adequada a linguagem e a coabitação com falantes de outras línguas »¹¹ e a competência pluricultural: « a capacidade para compreender

11 « Capacité à gérer langagièrement la cohabitation avec des allophones » In: Puren, Christian. *Évolution*

os comportamentos dos outros e adotar comportamentos comuns aceitáveis numa sociedade culturalmente distinta »¹²

Os livros dos métodos didáticos do plurilinguismo, situados cronologicamente nos anos 90, colocaram em prática esses princípios pedagógicos introduzindo personagens fictícios do mundo inteiro em confrontos cotidianos.

A partir dos anos 90, as pesquisas didáticas passaram a evoluir rapidamente, havendo necessidade do colégio fazer adaptações: trocar de método didático de *français* a cada cinco anos, pois as publicações eram de curta duração. O primeiro método didático adotado nos anos 90 fazia a transição entre a comunicação e o plurilinguismo:

- ANDRÉ, B. e LANDGRAAF, W. **Diabolo Menthe 1 et 2, méthode de français**. Paris: Hachette, 1990.

Os outros que se seguiram já se integraram num ambiente plurilíngue: *Fréquence Jeunes*, pela exploração de um personagem desconhecido, *Café Crème*, pela multiplicidade das nacionalidades de seus autores:

- Capelle, G., CAVALLI, M. e GIDON, N. **Fréquence Jeunes 2, méthode de français**. Paris: Hachette, 1994.
- BEACCO di GIURA, Marcella, JENNEPIN, Dominique, KANEMAN-POUGATCH, Massia e TREVISI, Sandra. **Café Crème 1 et 2, méthode de français**. Paris: Hachette, 1997.

Tivemos nessa época, seguindo a tradição do corpo docente do colégio, um livro produzido por professoras de *français*, destinado a alunos de todos os níveis:

- POMP, Fanny; VERMEULEN, Gilda. *À votre service*. Rio de Janeiro: Graphog, 1994.

Dando prosseguimento aos métodos focalizados na apresentação de elementos culturais do mundo inteiro, eis aqui mais alguns:

- DAYEZ, Y., LE DREFF, V., MONNERIE-GOARIN, A. e SIRÉJOLS, É. **ADO 2, méthode de français**. Paris: Clé international, 1999.
- MONNERIE-GOARIN, A. e SIRÉJOLS, É. **Champion 1, méthode de français**. Paris: Clé international, 2001.

Esses métodos têm em comum o fato de terem sido adotados para estudantes do Ensino Médio, de nível básico e intermediário.

Se fizermos uma avaliação dos livros didáticos do plurilinguismo, podemos apreciar a contribuição dada à iniciação dos jovens adolescentes do colégio ao mundo

historique des configurations didactiques. Disponível em: <www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/>. Acesso em: 10 abr. 2017 – (tradução nossa).

12 « Capacité à comprendre les comportements des autres et adopter des comportements communs acceptables dans une société culturellement diverse » Ibidem.

francófono, no intuito de alargar sua visão das culturas internacionais, de reconhecer a existência de outros povos, e de outros pontos de vista.

2.3 O século XXI

Atualmente, o ensino de *francês* se insere nas normas pedagógicas ditadas pelo Quadro europeu comum de referência para as línguas (CERCL), em que se priorizam quatro competências de aprendizagem: compreensão oral e escrita, produção oral e escrita. O Colégio Pedro II faz sua introdução na modernidade. Em 2006, o colégio assinou uma parceria com o Consulado da França no Rio de Janeiro e com a Aliança Francesa para oferecer aos alunos o Diploma de estudos da língua francesa (DELF). A pedagogia do ensino de *francês* procura adequar-se às novas diretrizes e os métodos didáticos recentemente selecionados seguem os critérios de preparação ao referido diploma, adaptados, sempre que possível, a uma perspectiva acional.

2.3.1 Os métodos de perspectiva acional

Considera-se antes de tudo nessa metodologia, o usuário e o aprendiz de uma língua como atores sociais tendo que cumprir tarefas. Segundo o Quadro europeu comum de referência para as línguas, pode-se definir uma tarefa como « *toda intenção acional em que o ator se representa como devendo atingir um resultado lançado em função de um problema para resolver, de uma obrigação para preencher, de uma finalidade a que se propôs* » (CECRL, 2001, p.16, tradução nossa)¹³. Os novos conceitos-chaves são definidos em relação à ação. A sala de aula torna-se um espaço social real de trabalho pedagógico já que essa metodologia não considera mais as simulações fictícias de diálogos.

O projeto DELF escolar no qual o colégio se lançou atualmente exige uma escolha de métodos pedagógicos que correspondem à presente orientação metodológica, cuja prática porém, em sala de aula, ainda está em constante mutação e adaptação.

O método *Junior*, da editora Clé international, inaugurou a aprendizagem por tarefas e objetivos tendo em vista a preparação ao DELF. Podemos observar o mesmo percurso no método seguinte, *ET TOI ?*, da editora Didier:

- BUTZBACH, M. , MARTIN, C. , PASTOR, D. e SARACIBAR, I. **Junior 1, 2 et 3, méthode de français**. Paris: Clé international, 2001;

¹³ « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ».

- LE BOUGNEC, Jean-Thierry e LOPES, Marie-José. **ET TOI ? 1, 2 et 3, méthode de français**. Paris: Didier, 2007.

Os métodos atuais, diferenciados por níveis de escolaridade, prosseguem na mesma linha. Para o Ensino Fundamental, o abaixo, para o Médio, os outros que se seguem:

- CULIOLI, Marc; DUBOIS, Anne-Lise, GALLON, Fabienne, LEROLLE, Martine e TURBIDE, Edith. **Scénario 1, méthode de français**. Paris: Hachette, 2008.
- FAVRET, Catherine. **Pixel 1 et 2, méthode de français**. Paris: Clé international, 2011.
- GALLON, Fabienne e MACQUART-MARTIN, Catherine. **Adosphère 4, méthode de français**. Paris: Hachette, 2012.

Mas o século XXI está apenas começando e o ensino de *français* no Colégio Pedro II se propõe constantemente a abrir-se às novas tendências e experiências pedagógicas que surgirão no futuro.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho consistiu em apresentar o resultado de uma pesquisa básica sobre um acervo específico de livros didáticos de *français* disponíveis no Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM) e de reflexões pedagógicas de caráter pessoal. Examinando alguns desses livros didáticos, tentamos classificá-los por ordem cronológica e metodológica, segundo critérios franceses adaptados e, mostrar um pouco a história do ensino de *français* do Colégio Pedro II, ensino este que participou de todas as etapas importantes da história das práticas pedagógicas da instituição e do Brasil. Essa pesquisa porém, esbarrou em inúmeras limitações, inerentes à peculiaridade do acervo de livros didáticos de *français* disponíveis no NUDOM, ainda incompleto.

Desta pesquisa inesgotável, resultou a nossa observação sobre o fato de os livros didáticos serem um veículo ilustrador da evolução das metodologias do ensino de *français* como língua estrangeira em geral, na França, no mundo, no Brasil e no Colégio Pedro II. Notamos um cuidado da instituição de sempre selecionar os livros didáticos de vanguarda, e adaptar o seu uso à realidade brasileira. Podemos considerar que houve no colégio três grandes fases de livros didáticos de *français*: a dos grandes livros clássicos de literatura transformados em livros didáticos, o séc. XIX, a das produções e edições brasileiras dos professores catedráticos, a primeira metade do séc. XXI, e a fase dos livros importados das editoras francesas, a partir da segunda metade do séc. XXI até os nossos dias. Essas três grandes fases foram intercaladas com produções pelos professores de material didático específico, como por exemplo, gramáticas e apostilas.

Esperamos que a finalidade dessa pesquisa - *um percurso histórico dos livros didáticos de francês do Colégio Pedro II* - tenha sido atingida e que possa estimular a curiosidade na comunidade dos docentes, dos discentes, dos técnico-administrativos da instituição e do público em geral, para conhecer o trabalho pedagógico desenvolvido pelo Departamento de Francês, e o rico acervo de livros didáticos do NUDOM, sempre disponíveis para quem solicitar observá-los. Os professores do Departamento de Francês, dentre os quais nos incluímos, se orgulham de ensinar uma língua estrangeira que tem tido presença contínua na composição da grade curricular de uma instituição que, tem por objetivo, estar continuamente na vanguarda das modernas correntes pedagógicas, conservando ao mesmo tempo a tradição de um saber secular.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, Roberto Alvim; GUILLOU, Yvonne; RÓNAI, Paulo. **Lectures, langage, littérature, 2º ano colegial**. 2. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1952.

ANDRADE, Vera Lúcia Cabana de Queiroz; SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **Colégio Pedro II, polo cultural da cidade do Rio de Janeiro, a trajetória de seus uniformes escolares na memória coletiva da cidade**. Rio de Janeiro: Mauad; Faperj, 2016.

ANDRÉ, B.; LANDGRAAF, W. **Diabolo Menthe 1 et 2, méthode de français**. Paris: Hachette, 1990.

BEACCO di GIURA, Marcella; JENNEPIN, Domminique; KANEMAN POUGATCH, Massia; TREVISI, Sandra. **Café Crème 1 et 2, méthode de français**. Paris: Hachette, 1997.

BRITO, Floriano. **Grammatica Franceza**. 2.ed. Rio de Janeiro: Livraria Editora de Leite Ribeiro & Maurillo, 1918.

BRUÉZIÈRE, Maurice e MAUGER, Gaston. **Le français et la vie 1**. São Paulo: Educom Editora Ltda; Paris: Hachette, 1979.

BUTZBACH, M.; MARTIN, C.; PASTOR, D.; ARACIBAR, I.; **Junior 1, 2 et 3, méthode de français**. Paris: Clé international, 2001.

CAPELLE, Guy e Janine: **La France en direct 1**, Paris: Hachette, 1969.

_____. Guy. **Mise au point 1 et 2, méthode de français**, Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico; Paris: Hachette, 1983.

_____. CAVALLI, M. ; GIDON, N. **Fréquence Jeunes 2, méthode de français**. Paris: Hachette, 1994.

COLÉGIO PEDRO II. **Anuários**. v. I, 1914, v. X, 1937, v. X , 1949-1950.

_____. Disponível em: <www.cp2.g12.br>; <www.cp2centro.net> Acessos em out. 2016.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer**. Paris: Didier, 2001.

CULIOLI, Marc, DUBOIS, Anne-Lise, GALLON, Fabienne, LEROLLE, Martine e TURBIDE, Edith. **Scénario 1, méthode de français**. Paris: Hachette, 2008.

DAYEZ, Y., LE DREFF, V. , MONNERIE-GOARIN, A. e SIRÉJOLS, É. **ADO 2, méthode de français**. Paris: Clé international, 1999.

DELPECH, Adrien. **Méthode directe et analogique: método Delpech, curso racional de francês**. v.1, Rio de Janeiro: Livraria Jacintho, 1935.

DEZERTO, Felipe Barbosa. **Francês e Colégio Pedro II: um processo de construção de um campo disciplinar escolar (de 1838 a 1945)**. Tese. Niterói: UFF, 2013.

DORIA, Escragnolle. **Memória Histórica do Colégio Pedro II, 1837-1937**.

FAVRET, Catherine. **Pixel 1 et 2, méthode de français**. Paris: Clé international, 2011.

GALLON, Fabienne ; MACQUART-MARTIN, Catherine. **Adosphère 4, méthode de français**. Paris : Hachette, 2012.

GIBERT, Pierre e GREFFET, Phillipe. **Bonne route 1, méthode de français**. Paris: Hachette, 1988.

HALBOUT, José Francisco. **Gramática teórica e prática da língua francesa**. T. II, 42. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1947.

_____. **Gramática teórica e prática da língua francesa.** T. I, 43. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1951.

HAWELKA, Pierre e RÓNAI, Paulo. **Mon quatrième livre, 4a série ginásial.** 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

_____. **Mon troisième livre, 3a série ginásial.** 11. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

JAQUIER, Louise; MUNZINGER, Marie. **Méthode directe de Français,** 1^e année. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1943.

LE BOUGNEC, Jean-Thierry; LOPES, Marie-José. **ET TOI ? 1, 2 et 3, méthode de français.** Paris: Didier, 2007.

LIGER-BELAIR, Edgard. **Dicionário de Verbos Francezes regulares e irregulares conjugados.** Rio de Janeiro: Livraria Educadora Braga Valverde Editores, (sem data).

_____. **Francês:** exercícios de francês com a gramática correspondente. Coleção: Ginásio seriado, v.1, Rio de Janeiro: Edições Miniatura, 1950.

_____. **Francês:** dicionário de pronúncia. Rio de Janeiro: Conquista, 1954.

_____. **Novo dicionário de verbos franceses.** Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia., 1960.

_____. **Manual de pronúncia francesa explicada.** Rio de Janeiro: Esperanto, 1971.

LORENZ, Michael Karl; VECHIA, Ariclê. **Programas de ensino da escola secundária brasileira, 1850-1951.** Curitiba: Ed. do autor, 1998.

MONNERIE-GOARIN, A.; SIRÉJOLS, É. **Champion 1, méthode de français.** Paris: Clé international, 2001.

PENIDO FILHO, Raul. **Le Français: 3e et 4e années.** 11. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1952.

POMP, Fanny; VERMEULEN, Gilda. **À votre service.** Rio de Janeiro: Graphog, 1994.

PUREN, Christian. **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**. Paris: Nathan, Clé international, 1988.

_____. **L'évolution historique des approches en didactique des langues cultures ou comment faire l'unité des unités didactiques**. Conferência no Congresso da ADEAF (Associação para o Desenvolvimento do ensino do Alemão na França). Clermont-Ferrand: 2004. Disponível em < <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/>>. Acesso em: 12 out. 2106.

_____. **La nouvelle perspective actionnelle de l'agir social au regard de l'évolution historique de la didactique des langues-cultures**. Conferência realizada para o site francparler-oif.org, 2010. Disponível em: <<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/>>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. **Évolution historique des configurations didactiques**. Disponível em: <www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/>. Acesso em: 10 abr. 2017.

RÓNAL, Paulo. **Gramática completa do francês moderno**. Belém: J. Ozon+Editor, 1969.

SÁ, Bernardo; V., Moreira: **Selecta franceza para o uso das escolas do Império do Brasil**. Porto: Livraria Universal, 1883.

Euclides Roxo e suas propostas para o ensino de funções e frações

7

NEIDE DA FONSECA PARRACHO SANT'ANNA

Resumo: O objetivo deste artigo é demonstrar a atualidade de algumas das mais importantes contribuições do Colégio Pedro II para o progresso da educação no Brasil. Trata-se da participação do Professor Euclides Roxo na determinação da Estrutura Curricular que constituiu um ponto central na Reforma Francisco Campos. Significando naquele momento o reconhecimento da importância do ensino interdisciplinar, essa mudança representou uma contribuição exemplificada pelo uso de segmentos de reta na definição de fração. Para efetuar a integração, Euclides Roxo, seguindo Felix Klein, considera fundamental o ensino do conceito de função. Evidencia-se no presente capítulo, como o conceito de função e a introdução da noção de fração como segmento de reta vêm a merecer recentemente destaque no direcionamento do ensino da Matemática para a interdisciplinaridade e a contextualização.

Palavras-chave: Euclides Roxo. Educação matemática. Funções. Frações.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é demonstrar a atualidade de algumas das mais importantes contribuições do Colégio Pedro II para o progresso da educação no Brasil. Trata-se da participação do Professor Euclides Roxo na determinação da Estrutura Curricular que constituiu um ponto central na Reforma Francisco Campos, no início do primeiro governo de Getúlio Vargas.

Essa participação foi marcada pela mudança que era na ocasião implantada pelo Professor Roxo na estrutura curricular do Colégio. Essa mudança, incorporada na Reforma, unificava as disciplinas de Aritmética, Álgebra e Geometria em uma disciplina única, Matemática. Significando, naquele momento, o reconhecimento da importância do ensino interdisciplinar, a mudança representou uma contribuição

exemplificada, entre outros aspectos, pelo uso de segmentos de reta na definição de fração. Evidenciamos aqui como, ainda hoje, esse recurso precisa ser mais explorado para transpor um difícil gargalo na aprendizagem de nossos alunos.

Para efetuar a integração, Euclides Roxo, seguindo Felix Klein, considera fundamental o ensino do conceito de função. Mostramos, também, aqui, como o conceito de função vem a merecer recentemente destaque no direcionamento de ensino da Matemática para a interdisciplinaridade e a contextualização.

2 O PROFESSOR EUCLIDES ROXO

Euclides de Medeiros Guimarães Roxo foi o mais importante defensor das ideias de Felix Klein e do IMUK - Internationale Mathematische Unterrichtskommission (Klein & Fehr, 1910; Fehr, 1920) no Brasil. Essas ideias, difundidas na Europa, em particular na Alemanha, a partir do início do século XX (Carvalho, 1996, 2003; Romanelli, 1999), decorriam da insatisfação de Klein, acompanhado pelos membros da IMUK, com a preparação dos alunos para a Matemática na Universidade e constituíram o que, simplificada, se poderia chamar de uma modernização do ensino da Matemática. A solução que propunham envolvia um ensino menos formal, mais ligado à realidade do aluno. Isso atingia, diretamente, o ensino da Geometria e o uso do conceito de função.

A maior de todas as questões que dizem respeito à educação está relacionada ao modelo de Geometria a ser ensinado e ao tratamento do conceito de função. A partir dessa problemática acreditamos que muitas outras questões possam surgir nas discussões entre os matemáticos. Começamos refletindo sobre uma indagação recente: Será que a Geometria das escolas secundárias se desenvolve por meio de uma relação estabelecida entre intuição e dedução? Poucos matemáticos estão dispostos a responder essa pergunta, pois a maioria prefere começar ensinando a Geometria de Euclides ou de Legendre. Entretanto, concebemos que deve haver um curso preparatório, e esse curso deve ser caracterizado pela intuição e pela experimentação. Mas quanto tempo deve ser atribuído a esse curso? E exatamente que lacunas da Geometria devem ser cobertas? E, o mais importante, até que ponto esse curso pode substituir, por meio da intuição, a Geometria dedutiva de Euclides? (SMITH, 1912).

Essas ideias eram acompanhadas no Brasil, com participação nos congressos do IMUK. Entre os que as acompanhavam de perto se destacou Euclides Roxo.

Euclides Roxo foi aluno do Colégio Pedro II. Formou-se engenheiro na Escola Politécnica, hoje escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Construiu, entretanto, toda sua vida profissional no magistério.

Inscreeveu-se em concurso para professor substituto do Colégio Pedro II quando ainda estudava Engenharia. Aprovado em primeiro lugar, em agosto de 1915 recebeu a autorização para lecionar. Pela legislação então vigente, o corpo docente do Colégio era formado pelos professores catedráticos, professores substitutos, professores honorários, professores simplesmente, e livres docentes.

Começou a lecionar no Colégio Pedro II como professor substituto de Aritmética. Nessa função cabia-lhe lecionar de acordo com o programa de Aritmética aprovado pela Congregação, dividido em oitenta lições, ao longo de três horas semanais. Como professor do segundo ano do curso secundário, suas lições versavam sobre números, operações elementares, divisibilidade, múltiplos e divisores, frações ordinárias e decimais, sistema métrico decimal, medida de volume e capacidade, raiz quadrada e cúbica, razões e proporções e cambio.

Mas, já em 1919, torna-se, com a morte do professor Eugenio de Barros Raja Gabaglia, professor catedrático. E de 1925 a 1935 é o Diretor do Colégio.

Em 1928 propõe e a Congregação do Colégio Pedro II aprova reforma curricular que representava uma radical mudança para o Programa de Ensino de Matemática, como nos relatam Carvalho et al. (2000). Entre as alterações propostas, destaca-se a integração do ensino da Aritmética, da Álgebra e da Geometria, se transformando em uma única disciplina: a Matemática.

A reforma envolveu, além dessa mudança na estrutura curricular, toda uma mudança na pedagogia da Matemática, assim resumida por Marques (2005, p. 32-33):

Incutidas no texto das diretrizes pedagógicas, as inovações propostas por Euclides Roxo tratavam, além da criação da nova disciplina, da implementação dos seguintes itens: a ênfase nas conexões entre os pontos de vista aritmético, algébrico e geométrico no tratamento dos conteúdos; o desenvolvimento do pensamento funcional, que garantiria à noção de função o status de eixo integrador do ensino dos conceitos matemáticos; o estudo da Geometria Intuitiva nas séries iniciais (primeira e segunda); a aplicação do método de ensino conhecido como método heurístico, que visava, sobretudo, tornar o aluno um agente ativo no processo de aprendizagem ao privilegiar a resolução de problemas pelo próprio aprendiz; e a integração e aplicação dos conhecimentos matemáticos no conjunto das demais disciplinas e em problemas do cotidiano.

As ideias de Euclides Roxo tiveram importância decisiva nas modificações do ensino da Matemática no Brasil nas décadas de 1920 e 1930. Formalmente, a essência de sua proposta ganhou força de lei com a aprovação da Reforma Francisco Campos (BRASIL, 1930). Francisco Campos, nomeado por Getúlio Vargas, no início do seu primeiro governo, ministro do então criado Ministério da Educação e Saúde Pública,

realizou, com a citada reforma, uma reestruturação do ensino secundário em seus objetivos, estrutura e composição. A filosofia da reforma e a sua transposição para a prática encamparam, inteiramente, as ideias modernizadoras do ensino da Matemática que, como diretor do Colégio Pedro II, Roxo tivera aprovadas pela Congregação do Colégio (MIORIM, 1998; BELTRAME, 2000).

Para maiores detalhes da sobre a Reforma Francisco Campos e do papel de Roxo nos grupos de trabalho que a produziram, recomenda-se a leitura de Valente (2003), Carvalho (2006), Dassie (2008) e Souza (2010).

3 O CONCEITO DE FUNÇÃO

O desenvolvimento da noção de função é o tema central da reforma proposta por Euclides Roxo e consagrada na reforma Francisco Campos:

A noção de função constituirá a ideia coordenadora do ensino. Introduzida, a princípio, intuitivamente, será depois desenvolvida sob feição mais rigorosa, até ser estudada, na última série, sob o ponto de vista geral e abstrato. Antes mesmo de formular qualquer definição e de usar a noção especial, o professor não deixará, nas múltiplas ocasiões que se apresentarem, tanto em Álgebra como em Geometria, de chamar a atenção para a dependência de uma grandeza em relação de outra ou como é determinada uma quantidade por uma ou por várias outras. A representação gráfica e a discussão numérica devem acompanhar, constantemente, o estudo das funções a permitir, assim, uma estreita conexão entre os diversos ramos das Matemáticas elementares. Além disso, isolado ou unido à fórmula, o gráfico ainda desempenha papel notável como instrumento de análise e de generalização, tal a vivacidade e o poder expressivo deste meio de representação, sobretudo no estudo das propriedades das funções empíricas. Não há perder de vista, porém, em todo o curso que a representação gráfica não é, por si mesma, o objetivo, procurado, mas apenas um meio de dominar visualmente a variação das funções (BRASIL, 1931, p. 4).

Em Sant'Anna (2001) se relata o desenvolvimento no Colégio Pedro II de uma experiência de direcionamento do ensino do conceito de função para elevar o nível de van Hiele (1957; 1959) dos alunos. Essa experiência tem, como registrado em Sant'Anna (2001), objetivos muito semelhantes aos que tinham motivado, décadas antes, propostas de Euclides Roxo.

Cabe, neste ponto, destacar, também, que os níveis de van Hiele, sua identificação e a construção de estratégias para o avanço neles, foram estabelecidos no contexto do ensino de Geometria. A integração no ensino das diversas dimensões do conhecimento matemático permite transferir essa abordagem para a introdução do conceito de função.

A experiência em tela foi realizada em um momento em que se buscava adequar a estrutura curricular do Colégio Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) aprovados em 1998 (BRASIL, 1998). Assim, outro aspecto da perspectiva aberta por Euclides Roxo, de facilitar a aprendizagem da Matemática por meio da integração da Matemática com as outras disciplinas e a situação dos conceitos matemáticos em condições reais, se fazia, na ocasião, presente na preocupação de atender aos princípios da interdisciplinaridade e contextualização que nortearam os PCN.

Um exemplo da presença nesse novo momento das características aqui estudadas é dado pelas questões do teste para avaliação do nível de van Hiele então aplicado em diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem do tópico de funções. As questões do teste lidam, de um lado, com propriedades especiais de funções abstratamente determinadas e, de outro lado, com a representação gráfica de funções. Em uma delas o aluno é chamado a formular algebricamente a receita como função decrescente da oferta em uma situação concreta.

4 FRAÇÃO COMO SEGMENTO DE RETA

Em “Lições de Arithmetica” (1924), Roxo mostra desde o início do livro sua constante preocupação com a contextualização no processo de ensino-aprendizagem. Isso pode ser observado neste trecho (Introdução p. 6):

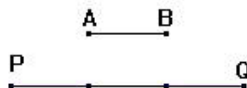
Procuramos deixar bem clara e precisa a significação de cada operação elementar. Não receamos, por isso, nos alongar um pouco, quando necessário, as definições, fazendo-as seguir das propriedades relativas. [...] A compreensão exacta dessas definições e propriedades tem muito mais importância que a demonstração e o enunciado das regras, o qual, em rigor, podia ser suprimido e estivemos a pique de fazê-lo: ninguém aprende uma operação decorando a respectiva regra.

No capítulo X desse livro, Euclides Roxo trata de frações ordinárias.

Chama-se de grandeza tudo o que é suscetível de aumento ou diminuição; a mais simples espécie de grandeza existente é o comprimento de uma reta limitada, isto é, um segmento. [...] Dela nos serviremos para estabelecer concretamente a nova noção de numero. Se uma certa grandeza contém exatamente uma segunda grandeza da mesma espécie, diz-se que a primeira grandeza é um múltiplo da segunda. Reciprocamente, a segunda grandeza é um submúltiplo ou uma parte alíquota da primeira.

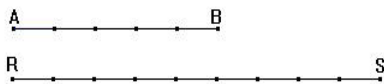
Assim, se, dado os segmentos de reta AB e PQ, na figura abaixo, pudermos marcar, por exemplo, 3 segmentos iguais a AB, uns em

seguida aos outros, a partir de P até Q, diremos que o segmento PQ contém AB 3 vezes exatamente e que AB é uma parte alíquota de PQ; é um terço ou o terço de PQ.



Podemos exprimir este fato, dizendo que o numero 3 é a medida de PQ, quando se toma AB para unidade de comprimento.

Suponhamos agora que, tomando ainda o segmento AB por unidade de comprimento, queremos medir RS e que não seja possível aplicar AB sobre RS um numero exato de vezes. Experimentamos então proceder do seguinte modo: dividiremos AB em um certo numero de partes iguais, em 5 partes, por exemplo; uma dessas partes será, pelo que vimos, um quinto de AB. Pode acontecer que o comprimento RS contenha uma dessas partes um número inteiro de vezes, 9, por exemplo; diremos então que RS é igual a nove quintos da unidade, $9/5$, ou seja, que a relação do segmento RS para AB é a fração (que se enuncia nove quintos), ou ainda, que o numero $9/5$ é a medida de RS quando se toma AB para unidade.



A partir daí, Roxo (1924, p. 123-124) define fração como “a medida de uma grandeza que contém uma ou mais das partes iguais em que se dividiu a unidade”.

Após definir fração ordinária, Euclides Roxo frisa que essa denominação é reservada às frações cujo numerador e denominador são números inteiros. Após comparar dois segmentos comensuráveis, apresenta a definição de razão:

A razão de duas grandezas (ou de uma grandeza para outra) é uma fração cujo numerador exprime quantas vezes a medida comum está contida na primeira grandeza e cujo denominador exprime quantas vezes a medida comum está contida na segunda.

Podem-se dizer também que a razão da primeira grandeza para a segunda é uma fração que serve de medida à primeira grandeza quando se toma a segunda para unidade (ROXO, 1924, p. 229).

Ênfase idêntica à dada por Euclides Roxo ao ensino de frações como medida de grandezas contínuas encontra-se recentemente em muitos estudos e pesquisas. Quando se deixa de estabelecer precisamente o conceito de fração resultam dificuldades apontadas, especialmente, em pesquisas sobre a passagem do campo aritmético para

o campo algébrico. Vários estudos, em países como os Estados Unidos, Inglaterra, França, Holanda, dentre outros, apontam as mesmas dificuldades nesse ponto.

Em Sant'Anna (2008) se apresentam resultados da aplicação, no Colégio Pedro II, de uma metodologia proposta por Wu (2011) para a introdução do conceito de fração com base na comparação de segmentos de reta. É possível encontrar grande semelhança entre as atividades elaboradas seguindo a proposta de Wu (2011) e os desenvolvimentos acima apresentados.

Segundo Wu (2011), o primeiro momento em que o aluno realmente tem condições de compreender a computação de frações ocorre, geralmente, no quinto e no sexto ano. Esta seria a oportunidade adequada, no currículo escolar, para começar a enfatizar o componente abstrato matemático. Dessa maneira se estaria dando ao aluno uma vantagem na etapa correspondente à introdução à Álgebra. Para Wu (2011), a capacidade de abstrair, essencial na Álgebra, deve começar a ser desenvolvida tão cedo quanto possível e o ensino de frações constitui oportunidade especialmente adequada para esse fim.

Para tanto, em Sant'Anna (2008), foram desenvolvidas atividades nas quais se trabalhou o conceito de fração como medida de comprimento de segmento de reta. Uma característica que merece atenção nesta apresentação de fração é que frações e números inteiros são tratados em pé de igualdade. Evita-se, desse modo, uma descontinuidade conceitual perturbadora para os alunos iniciantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi desenvolvida, neste trabalho, uma reflexão sobre a evolução do ensino da Matemática em que se destacou a figura de Euclides Roxo. Foi realçada a sua dedicação ao aperfeiçoamento metodológico e à qualidade do ensino oferecido no Colégio Pedro II que o levaram a assumir posições de vanguarda tão adiantadas que aparecem hoje como muito semelhantes às iniciativas que se renovam no Colégio. Apresentamos alguns detalhes da sua participação externa ao Colégio, em que se destacou especialmente na formulação da Reforma Francisco Campos, que é consequência do seu trabalho para a elevação da qualidade do ensino de Matemática.

Constatamos que, para dois pontos em que estivemos trabalhando nos últimos tempos no Colégio, as introduções dos conceitos de função e de fração, ele já dirigira sua atenção. Em ambos esses conceitos, sua preocupação com a integração das diferentes áreas da Matemática e com um ensino voltado para a realidade diária do aluno, em que o emprego da representação simbólica e da generalização dos conceitos matemáticos avança como consequência da necessidade de formulação de problemas concretos, já tinha trazido relevantes contribuições.

O que se espera, ao divulgar essas contribuições de Euclides Roxo em uma determinada fase histórica e relacioná-las com o que presentemente se está desenvolvendo, é ajudar a trazer, da pesquisa histórica para a realidade das salas de aula, o espírito de pesquisa e inovação que, ao longo das décadas, sempre fizeram do Colégio Pedro II padrão de qualidade e eficiência.

REFERÊNCIAS

BELTRAME, J. **Os programas de ensino de matemática do Colégio Pedro II: 1837-1932**. 259 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) PUC, Rio de Janeiro, 2000.

BRASIL. **Reforma Francisco Campos**. Decreto-lei 19.890 de 18 de abril de 1931. 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

CARVALHO, J. B. P. F. O cálculo na escola secundária – algumas considerações históricas. **Cadernos CEDES**, v. 40, p. 68-81, 1996.

_____. Euclides Roxo e as polêmicas sobre a modernização do ensino da matemática. In VALENTE, W. R. (Org.). **Euclides Roxo e a modernização do ensino da matemática no Brasil**. São Paulo: SBEM, 2003. p. 86-158.

_____. A turning point in secondary school mathematics in Brazil: Euclides Roxo and the mathematics curricular reforms of 1931 and 1942. **International Journal for the History of Mathematics Education**, v. 1, n. 1, p. 69-86, 2006.

CARVALHO, J. B. P. F. *et al.* Euclides Roxo e o movimento de reforma do ensino de Matemática na década de 30. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 199, p. 415-424, 2000.

DASSIE, B. A. **Euclides Roxo e a constituição da educação matemática no Brasil**. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) PUC, Rio de Janeiro, 2008.

FEHR, H. La Commission Internationale de L'Enseignement Mathématique de 1908 a 1920. **L'Enseignement Mathématique**, n. 21, p. 305-318, 1920.

KLEIN, F. **Elementarmathematik vom höheren Standpunkten Aus. Teil II: Geometrie**. Leipzig, 1909.

KLEIN, F.; FEHR H. Commission internationale de l'enseignement mathématique, Circulaire n. 2. **L'Enseignement mathématique**, v. 12, p. 124-139, 1910.

MARQUES, A. **Tempos pré-modernos: a matemática escolar dos anos 1950**. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – PUC, São Paulo, 2005.

MIORIM, M. A. **Introdução à história da educação matemática**. São Paulo: Atual, 1998.

ROMANELI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)** 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ROXO, E. **Lições de arithmetica**. 2.ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1924.

ROXO, E. **A matemática na educação secundaria**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1937.

SANT'ANNA, N. F.P. **Aplicação da Teoria de van Hiele no Acompanhamento da Mudança Curricular no Ensino Médio no Colégio Pedro II**. 130f. Dissertação (Mestrado em Matemática) PUC, Rio de Janeiro, 2001.

SANT'ANNA, N. F. P. **Práticas pedagógicas para o ensino de frações objetivando a introdução à Álgebra**. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) PUC, Rio de Janeiro, 2008.

SMITH, D. E. Intuition and experiment in mathematical teaching in the secondary schools. In: FEHR, H. L. **Compte rendu du Congrès de Cambridge**. Commission Internationale de l'Enseignement Mathématique. **L'Enseignement Mathématique**, n. 14, p. 2-61, 1912.

SOUZA, G. M. **Felix Klein e Euclides Roxo: debates sobre o ensino da Matemática no começo do século XX**. 84 f. Dissertação (Mestrado em Matemática). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica, 2010.

VALENTE, W. R. (Org.). **Euclides Roxo e a modernização do ensino da matemática no Brasil**. São Paulo: SBEM, 2003.

VAN HIELE, D. **The Didactics of Geometry in the Lowest Class of the Secondary School**. 206 f. Tese (Doutorado) Universidade de Utrecht, 1957.

VAN HIELE, P. La Pensée de l'enfant et la Geometrie. **Bulletin de l'Association de Professeurs des Mathematiques de l'Enseignement Public**, 38e Année, n° 198, 1959.

WU, H. **Understanding numbers in elementary school mathematics**. American Mathematical Society, Providence, RI, 2011.

Colégio Pedro II Internato - 1960

8

VALTER DUARTE FERREIRA FILHO

Segunda-feira, 21 de março de 1960, lá ia eu no bonde do Centro para São Cristóvão, todo prosa, lendo a edição matutina d'O Globo e o Jornal dos Sports. Na véspera, vencera duas provas no campeonato carioca infanto-juvenil de natação, uma com recorde. Tinha sido o melhor atleta daquela competição vencida pelo Vasco, meu clube. Por isso aqueles jornais tinham a minha foto e me destacavam na matéria a respeito daquele evento então razoavelmente prestigiado pela imprensa.

Saltei no primeiro ponto da rua São Luiz Gonzaga. Meu destino, no Campo de São Cristóvão, que o bonde contornara, era o Colégio Pedro II Internato, para o qual passara num concurso feito em novembro de 1959. Era estranho que assim fosse. Eu morava numa rua paralela à Avenida Marechal Floriano, justamente a que fica atrás da sede do Colégio Pedro II Externato, para o qual nem cheguei a fazer o concurso em fevereiro de 1960.

Fizera o concurso para o internato apenas para testar. Tirei ótima colocação, o que não garantia, mas era boa indicação de passar mais tarde no concurso para o externato. Acontece que, em janeiro, após uma competição em que eu ficara em segundo lugar nas duas provas que disputara, o técnico de natação do Vasco disse ao meu pai que se eu treinasse duas vezes por dia seria campeão no campeonato carioca. Meu pai achou aquilo o máximo e me tirou do cursinho de admissão para me dedicar só à natação. Ele me garantiu que conseguiria minha transferência para o externato. Quem era ele para garantir aquilo?

O técnico estava certo na previsão, porém, válida somente até o dia da competição. A previsão para o que encontraria a partir daquela segunda-feira era outra. Fora feita por um aluno da 4ª série que nadava e jogava water-polo lá no Vasco. Ao saber que eu iria para o internato, ele me procurou depois de um treino e disse que iria me proteger no colégio. Marrento e bom de briga, o Mário sabia muito bem o que me esperava por lá. Como eu não imaginava, agradei sem dar maior importância.

Mas era à previsão do Mário que eu devia ter dado atenção. Em poucos minutos, depois de guardar os jornais com a minha mãe, atravessar a rua, entrar no colégio e me despedir dela, sentiria a dureza de um contraste de realidades. Passaria por um choque brutal. De campeão que ouvira e lera elogios, que tivera quem me passasse as mãos carinhosamente na cabeça, passei a ser chamado de “bicho” e a levar trote, com cascudos, tapas na cabeça, empurrões, encontrando pés na frente para tropeçar e cair, sem direito a reclamar de coisa alguma. Que campeão que nada, era “bicho” e forçado a fazer tudo o que os veteranos mandassem, senão apanhava, e apanhava mesmo se não prestasse atenção nem cumprisse as ordens que davam.

Cadê o Mário? De vez em quando ele aparecia e me livrava de alguma na hora do almoço ou do jantar, que eram seguidas pelos recreios, tempos livres nos pátios do colégio. No mais, tinha mesmo era que me virar, me esconder, procurar ficar perto de algum inspetor para ver se me protegia. Nenhum inspetor protegia. A regra era ser homem, e isso se mostrava apanhando calado. Nada de se queixar a quem quer que fosse, pois “(al)caguete merece cacete”.

Eu tinha me adiantado um ano na escola primária. Tinha 10 anos ao entrar no primeiro ginásio. Só faria 11 anos em maio. Mais novo que eu apenas o Robertinho, que completava 11 anos em junho. Ele era bem pequeno e de ar inocente. Talvez por isso não sofresse o trote impiedoso que os outros “bichos” sofriam. Como eu, era do 1º A, a turma dos melhores classificados no concurso entre as 4 turmas da primeira série de cerca de 30 alunos. Ele não se juntava como eu aos que se recolhiam para chorar principalmente à noite pouco antes de dormir.

Em algum canto do banheiro, no corredor ou no dormitório antes de apagar as luzes, era comum naqueles primeiros dias ver alguém chorando e outros chegando para chorar também. Escovar os dentes e chorar. Com o fim das 2 primeiras semanas o trote acabou, embora continuasse o arbítrio dos veteranos em cima dos “bichos” ao forçá-los a pegar um copo de leite para eles no refeitório ou a cumprir alguma ordem idiota que dessem.

O internato tinha saídas semanais às sextas-feiras, exceto para os alunos que moravam em outros estados. As aulas eram no prédio de 4 andares por onde entrei no primeiro dia, um casarão velho com escadas, pisos, janelas e muita coisa de madeira, com outras feitas em mármore e poucas paredes mais recentes de alvenaria. Minha turma ficava no quarto andar, à esquerda, de frente para os fundos, se a referência fosse a entrada do prédio no térreo, onde ficava também um amplo espaço central do prédio onde as turmas passavam formadas em volta do centro próprio onde ficavam os inspetores fiscalizando na hora da subida para as aulas ou para as horas de estudo.

Acima daquele centro tinha um vão que em cada andar era ladeado por uma parede alta de alvenaria que impedia que olhássemos o que se passava lá embaixo.

Procurei e consegui desde o primeiro dia ficar numa carteira do lado das janelas. Era a quarta ou quinta da fileira e conforme a arrumação do dia ficava plenamente ao lado de uma ou até na parede entre duas delas. Tinha uma visão do pátio de terra de onde subiam uns degraus de arquibancada, o que me fazia imaginar que aquela parte podia virar um pequeno estádio. Via também os pavilhões onde havia a enfermaria e as secretarias, às quais se chegava subindo uma rampa e dando uma volta à esquerda.

Ainda no nível mais alto, no alto dos degraus de arquibancadas, havia um amplo pátio de cimento e o refeitório embaixo de mais um pavilhão, que ainda era de construção inacabada. À esquerda, o caminho para os dormitórios, que ficavam num pavilhão dividido em duas alas. À direita, o ginásio de esportes, que tinha vestiários no seu subsolo. Acima dele a entrada pela rua Fonseca Teles dos carros e caminhões de entrega. Mas eram coisas que eu não via lá da janela.

Se olhasse para trás das janelas da sala de aula, dava para ver o Campo de São Cristóvão com o seu pavilhão, que naquele ano serviu para parque de diversões e alguns eventos dos quais não me lembro. Via os bondes passarem, os lotações, as pessoas a pé, sempre com a sensação de que era lá que eu queria estar, principalmente na hora de estudos à noite, quando a minha turma tinha um inspetor que quase todos nós detestávamos.

Cada turma tinha três inspetores: um para o turno da manhã até o meio da tarde, outro desse meio da tarde até a hora da ceia, ambos em sala de aula, e o que cobria da ceia até o café da manhã, com o tempo de dormitório no meio. O inspetor do turno da noite acumularia noite e madrugada com a minha turma no segundo semestre daquele ano, o que foi péssimo. Ex-aluno do colégio, ele estudava para o vestibular de medicina. Não queria que déssemos um pio na hora de estudo para não o atrapalharmos. Livros sobre a mesa, ele enfiava a cara estudando na nossa frente. Dava-nos um tempo para irmos de dois em dois ao banheiro na hora que ele reservava para isso. De resto, silêncio absoluto. Com ele, a sensação de estar de castigo era inevitável, ainda mais nas vezes em que batia na mesa e bronqueava exigindo silêncio com aquela voz rouca de nordestino: -“Dotorzinho (sic), cala a boca”!

Por falar em castigo, uma das primeiras coisas das quais tomei conhecimento foi a respeito das punições que existiam conforme a gravidade da indisciplina cometida. Tinha a privação de recreio, a privação de saída, a suspensão e a expulsão (ou impedimento de renovação de matrícula). Nos 6 anos em que estudei no colégio, 3 em internato e 3 em semi-internato, passaria por todas sem ter repetido nenhum

ano e nunca ter ficado em segunda época. Quando entrei, não era alguém em que se apostasse que passaria por tantas até chegar à extrema punição.

Custei um pouco a me ligar nas aulas e nos professores. Minhas primeiras notas foram baixas. Ser aluno de internato não era nada que eu pudesse resolver em pouco tempo. Vivia pensando na saída, torcendo por feriados para ter mais um dia em casa, onde eu era sempre recebido com um doce ou uma comida especial. Aos domingos à noite, brincando lá no morro da Conceição, perto da hora de voltar para casa e dormir, me vinha à cabeça várias vezes o bordão de um programa humorístico da Rádio Mayrink Veiga, mais ou menos assim: “Tudo passa e, afinal de contas, essa vida é bem bolada”.

Como muitos faziam, meus pais me visitavam uma vez por semana. Sempre levavam alguma coisa boa que eu dividia com os mais chegados a mim. Fosse um bolo ou um pudim, era possível dividir em pequenos pedaços com mais gente, quase que com a turma inteira. Outros faziam a mesma coisa. Eram momentos tranquilos e fraternos que envolviam a maioria de nós, mas que não prevaleciam sobre a realidade do dia a dia, bem diferente daqueles momentos.

Desde a primeira semana me apareceu com clareza que provocações e rivalidades gratuitas entre os alunos eram constantes no colégio. Não havia série ou turma em que não houvesse. As brigas eram frequentes e brutais. Só escapavam, mas não de todo, os que eram mais retraídos, explicitamente retraídos, que conseguiam sugerir que não gostavam de ser meter em nada, de competir em nada. Não era o meu caso; meu modo de ser não me levava a isso.

Nas horas de recreio, perambulava atrás de uma distração, de uma partida de pingue-pongue, de uma peladinha com bola de meia, de uma partida de damas no grêmio estudantil do colégio, onde aprendi a jogar xadrez, ou melhor, a mexer as peças. Isso quando não era pego para alguma invenção dos veteranos, como uma “corrida de cavalos” em volta do pátio de terra ou uma luta de boxe no dia em que arrumaram umas luvas e puseram vários “bichos” e calouros, estes, como eram chamados os do 2º ano, para lutar entre si.

Havia horários de aula para educação física, biblioteca, trabalhos manuais e canto orfeônico. Fiz o teste de voz, estava em mudança, fui classificado como ouvinte, não podia cantar nas aulas. Mesmo assim, tinha hora em que não aguentava e entrava no coro. A professora logo dizia: -“Tem ouvinte cantando”. Calava e às vezes passava a fazer bagunça até ser expulso de sala.

Não demorei a descobrir a importância de ser bagunceiro, “esporrento”, como chamavam. Foi um dos meios que encontrei para me afirmar, de me livrar do que hoje

chamam de “bullying”, prática sem tréguas entre os alunos, muitas vezes com incentivo dos inspetores, das quais como ofensor e vítima nem sempre consegui escapar. Acho que poucos escaparam de um dia ser “pele” de alguém ou da turma. Mesmo que não fosse totalmente, a fama de “esporrento” ajudava a livrar daquela pressão. A letra da paródia feita com a Canção da Marinha falava dessa importância.

“Somos alunos do Pedro II/ somos “esporrentos” da cabeça aos pés/ nosso estandarte é um penico sem fundo/ e o nosso “esporro” vai das 7 às 10 (7h às 22h)/ Lá na cidade nós somos os tais/ Em São Cristóvão, os maiores/ Não temos medo da cachorrada (alunos do Colégio Militar)/ e o nosso lema é dar porrada”.

Esse “hino” era ensinado logo de saída, antes mesmo da tabuada: 3 “vez” 9, 27; 3 “vez” 7, 21, menos 12, ficam 9, menos 8, “ficam” 1, zum, zum, zum, paratibum, Pedro II! Assim mesmo com erros de concordância de número era o, digamos, “grito de guerra” dos alunos do colégio, que aprendíamos também com gosto, com um orgulho tão grande quanto o que sentíamos com o uniforme, com aquele emblema com os traços indicativos da série do ginásial ou as estrelas indicativas da série do científico ou do clássico.

No internato, aquele uniforme era apenas o de uso externo, com o qual chegávamos e vestíamos às sextas-feiras, dia da saída. Lá dentro durante a semana, usávamos um uniforme cáqui, com calça e camisa confortáveis, muitas vezes na camisa acima do bolso com o que era o “número de rouparia” de cada aluno. O meu era 464. Número que tinha de estar em todas as roupas de cada um, inclusive as de cama, o que não impedia que nos añassem algumas delas, como me añassem até o cobertor.

O internato tinha um hino. Dele só lembro uma quadrinha que, por sinal, com uma alteração, incluíram no hino do sesquicentenário do colégio. “O internato é fanal/ que a verdade faz luzir/ que o bem pode espalhar/ e o belo reflorir”. A letra era do professor de português Arlindo Drumond Costa, o Arlindo Roxo, que chamavam assim devido à incrível cor para lá de sanguínea que ele tinha. Morava na rua do Redentor em Ipanema.

Todos os horários de refeições do colégio contrariavam aqueles aos quais me habituara em casa. Eram 5 horários e bem mais cedo. Café com leite e pão com manteiga que começava às 6h, almoço às 10h30, lanche às 13h, jantar às 16h30 e a ceia às 20h30. Turma por turma em forma, fazendo filas no refeitório. Custei um pouco, porque era em parte diferente da comida da minha casa, mas me acostumei ao “boião do colégio”, que era de ótima qualidade.

O pior, no entanto, era o horário do banho. Íamos da ceia para os dormitórios por volta das 21h e às 21h30 tocava a campainha que havia em cada um deles para fazer silêncio

e dormir. Às 5h30, a campainha tocava e tínhamos de acordar, tomar banho e escovar os dentes para tomar o café às 6h. O banho era frio, sem perdão no verão ou no inverno.

Nas duas primeiras vezes, acordei, escovei os dentes, mas não tomei banho. Não sabia o quanto estava me arriscando. Ainda na segunda vez, manhã de quarta-feira, na hora da forma dentro do dormitório para descer e tomar o café, um inspetor chegou e disse de maneira bem-humorada que os que não tomavam banho eram chamados de “couraça”. Estava ao lado da cama fechando o armário quando ouvi aquilo. Mas nem tive tempo de me preocupar. De pronto, vários alunos apontaram para o que ocupava a cama ao lado da minha, o Abellard. Riram e comemoraram. O Abellard era o “couraça”, e carregaria aquele apelido até o fim daquele ano, o único em que ficou no internato. Na quinta-feira tomei aquela ducha forte e fria sem vacilar. Nunca mais deixei de tomar o banho matinal.

Com esforço, lembro de todos os professores, nem sempre dos nomes, somente das figuras. O de Geografia era uma comédia. Chegava, ficávamos de pé em reverência, ele nos inspecionava, nos obrigava a abotoar o colarinho, fazia cara de mau, mas aula mesmo não era bem com ele. O de História do Brasil sentava à mesa e ditava um questionário para respondermos como dever de uma aula para outra. De vez em quando inspecionava os nossos cadernos e dava notas. Quem não tivesse respondido ao questionário ouvia aquela sentença em voz alta, grave e levemente fanhosa: - “Nota zero e trate de por seu caderno em dia”. Aula mesmo também não dava.

Os de Matemática e Português davam aulas e cobravam exercícios nas aulas, como fazia a professora de Francês. Trabalhos manuais e o já citado Canto Orfeônico tinham duplas de professoras que se revezavam e tinham de aguentar a bagunça que fazíamos. Meu sentimento hoje é de arrependimento com o que fazíamos com elas. Não me culpo, nem aos outros. Era quase obrigatório entre nós fazer aquilo.

Comecei a sofrer privações de recreio e teve uma semana em que pelo conjunto da obra, não por um fato específico, o inspetor da manhã deu parte de mim e fiquei privado de saída. Não saí na sexta-feira, somente no sábado à tarde. Na hora da saída fui chamado a sair da forma e entrar na sala em que já estavam os alunos de outras turmas que tinham recebido aquela punição. À noite, chorei. Pela janela da sala em que fiquei, olhei para o pátio de terra e vi os alunos de outros estados brincando despreocupados. Eles só voltavam para casa no final do semestre.

No sábado, assim pelo começo da tarde, depois do lanche, veio o som de um alto falante de fora do colégio que não sabia onde estava. Tocava umas músicas. Lembro que tocou um sucesso do cantor Milton: Mulher de 30. Acho que por falta do que pensar naquela hora, especulei se era mulher de 30 anos ou nascida em 1930, o que

naquele ano dava na mesma. Concluí, claro, que era mulher de 30 anos de idade. Depois me distraí ouvindo outras músicas que vinham daquilo. Quando saí, às 16h30, nem falei direito com meu pai. No bonde, só pensava que meu fim de semana tinha ficado menor. Mas não iria me emendar. Tinha de continuar me defendendo.

Não tenho a conta das vezes em que fui obrigado a brigar. Era pequeno e para não me submeter aos maiores brigava com eles, muitas vezes de séries mais adiantadas. Quase sempre apanhava mais do que batia. Vez ou outra dava a sorte de o Mário aparecer e me livrar. De vez em quando corria, me escondia e escapava. O pior é que com alguns do meu tamanho havia umas impicâncias tolas provocadas pelos maiores que queriam nos ver brigar. Tanto fizeram que conseguiram.

No final do primeiro semestre, não me lembro a que título, teve uma missa numa igreja que fica numa praça um quarteirão depois do Campo de São Cristóvão, lá pelo lado da rua Escobar. Por volta das 6h30, alunos de várias turmas, fomos em bando pelas ruas e voltamos assim. Com o uniforme de saída voltamos para os dormitórios apenas para pegar algum material. Eu e outros tínhamos brigas marcadas. Antes de ir para casa, fomos resolvê-las. Com 3 alunos do mesmo dormitório, briguei 3 vezes. Acho que cada briga durou cerca de uma hora, dando um total de 3 horas ou mais em que me engalfinhei com cada um deles. De volta para casa, no bonde, não sentia nada, nenhum machucado, nem cansaço, mas uma decepção de arrasar. Me lembro bem dessa decepção e de ter olhado do bonde para o relógio da Central, com o sol por detrás dele.

Voltei para o segundo semestre sabendo que nada mudaria. Não mudou mesmo. Meu pai conseguiu com a direção do colégio que eu saísse para treinar algumas vezes pela manhã e pude competir duas vezes com bons resultados. Mas aquilo só fez as coisas piorarem para mim. Começaram a dizer que eu era protegido, esquecendo que eu continuava a ser punido com privações de recreio e outra vez com uma privação de saída.

As turmas tinham monitores. O da minha era um cearense já com 14 anos de idade, que ficava os fins de semana no colégio. Só fazia nos vigiar, exigir que nos comportássemos e nos acusava por qualquer besteira que fosse considerada indisciplina. Nem passava pela minha cabeça o Michel Foucault, mas começou a ficar claro para mim pelo comportamento dele e de todos os monitores que vigiar e punir importavam mais do que saber e tirar boas notas. Sentia o internato mais como uma prisão do que como um educandário. Em janeiro de 1966, a carta que receberia em casa comunicando que eu estava impedido de ser matriculado no 3º ano do científico confirmaria isso.

Como não tinha mais trote e o medo de ficar exposto passara, ainda que vez por outra um veterano exigisse de um “bicho” que lhe prestasse um serviço qualquer,

passsei a aproveitar mais as horas de recreio para lazer. Jogava bola de gude, pelada, pingue-pongue, dama, xadrez e adorava o ginásio esportivo em que assistia aos jogos de futebol de salão que promoviam por lá e aos filmes nas noites de cinema. Comecei a aceitar mais aquele ambiente difícil.

Tinha uma manifestação dos alunos que eu adorava. Antes das aulas ou da subida para o horário de estudo da noite, com as turmas todas formadas no pátio, sei lá por quê, alguém começava com um som ritmado que se alastrava por aqueles cerca de quatrocentos birutas que enlouquecia os inspetores e os deixava sem saber o que fazer: “Eu-ê, eu-ê, eu-ê, eu-ê, eu-ê, eu-ê, eu-ê”. Ou com a boca fechada: “Hum-hu, hum-hu, hum-hu, hum-hu, hum-hu”. Marchavam assim e só paravam ao entrar em sala. Ninguém era punido.

Aprontar era mesmo com aqueles alunos. Um dia no pátio de terra escutei um estampido seco vindo de dentro de um banheiro do térreo. Um monte de gente correu para lá. Fui ver também. O som fora da explosão de uma bomba “cabeça de nego” numa privada entupida. Tinha cocô no teto, nas paredes, nos cacos da privada que se espalharam. Alguém tinha posto uma guimba de cigarro acesa no pávio e cravado a bomba no monte de cocô. Era um tal de nós cairmos na gargalhada que não parava. Até que se fez silêncio total e abriram alas. No surrado terno azul marinho que usava, com a cara fechada de sempre, nariz de pimentão e os poucos cabelos ondulados grudados por gomalina na cabeça meio calva, com passos cadenciados, largos e lentos, chegou o chefe de disciplina, o “seu” Átila. Quando viu o que era, soltou essa: -“Tão rindo de quê, seus escrotos, vocês nunca viram merda”? E aí é que ninguém mais se controlou. Mão na boca, cada um saiu por um lado para rir à vontade.

Um dia uma comissão de alunos do clássico e do científico entrou na nossa sala à tarde, no horário do inspetor mal-humorado e em nome do grêmio estudantil do colégio fez uma exposição, em rigor, uma propaganda política contra os trustes e os monopólios. Propuseram que fizéssemos uma redação a respeito para ganhar um livro como prêmio. Fiz um soneto e fui premiado. Não sei que fim levou o livro que ganhei, nem me lembro do título dele.

Foi o ano das eleições presidenciais vencidas por Jânio Quadros, quando foi adotada pela primeira vez a votação em cédula única tanto para presidente como para vice-presidente. Com a disputa acirrada pela Vice-Presidência, os alunos mais velhos que tinham posição de esquerda viviam aflitos o dia a dia da apuração, implorando: -“Pelo menos o Jango; pelo menos o Jango”. Alguns tinham feito as exposições sobre trustes e monopólios.

Logo em seguida teve eleições para o grêmio estudantil. Cada uma das 2 chapas concorrentes era formada por 4 alunos candidatos a presidente, vice-presidente,

secretário e tesoureiro. Como nas eleições nacionais, o grêmio estudantil fez a eleição com cédula única. Aconteceu então uma das discussões mais engraçadas que eu soube ocorrer numa apuração de votos.

Ao longo de todo o tempo de propaganda da eleição presidencial, as emissoras de rádio e televisão puseram no ar uma orientação oficial relativa à votação em cédula única: “Qualquer sinal dentro do quadrado identifica o voto”. Sim, no quadrado ao lado do nome do candidato que escolhesse. Pois bem, deram a mesma orientação nas eleições do grêmio estudantil do colégio. Mas não é que um aluno, que ninguém soube quem foi, resolveu arrumar uma confusão? Ele desenhou um pênis dentro de um dos quadrados.

Na apuração de uma disputa renhida como aquela, o fiscal da chapa favorecida argumentou que tinha de valer porque o voto era identificado com qualquer sinal. O fiscal da outra chapa retrucou alegando que era um insulto à democracia e que tinha de ser anulado. Disseram que a discussão rendeu e que foi engraçadíssima. Não consegui saber se aquele voto valeu ou não.

Não era fácil tirar notas altas nas provas. Muitas vezes tirar 6 ou 6,5 era uma façanha. Por isso, começar o ano com notas baixas deixava tudo mais difícil de recuperar. Acabei precisando de notas que não eram baixas para passar nos exames finais. Consegui. Nada em segunda época. Mas, pela minha média final, no ano seguinte não ficaria mais na turma A; iria para o 2º B. Aquilo significava alguma coisa que ninguém se interessava em esclarecer. Eu que me virasse para superar o problema.

Entrei em férias, que alegria! No dia 18 de dezembro, meu pai me levou ao Maracanã e assisti ao jogo em que o time dele, o América, foi campeão carioca vencendo o Fluminense por 2x1. Lembrei do Severo, o enfermeiro do internato. Era só ele passar no pátio que os alunos mais antigos gritavam para ele: - “AMÉRICA”! E ele ria; acenava todo satisfeito. Era queridíssimo.

Voltei aos treinos de natação. Ia ao Vasco duas vezes por dia, exceto aos domingos, somente uma vez, e às segundas-feiras, dias da limpeza da piscina. Na terça-feira, 17 de janeiro de 1961, quase à noite, assim que saí da piscina no final do treino, alguém me falou: - “Teu colégio tá pegando fogo”. Foi como eu soube do incêndio do antigo casarão. Tomei banho de chuveiro, botei a roupa e fui para o Campo de São Cristóvão com a minha mãe.

O incêndio era impressionante. Ainda tenho na memória as imagens daquele majestoso e imponente prédio com as chamas grandes e intensas tomando ele todo. Bombeiros e muita movimentação de gente sentindo-se impactada por aquela tragédia. Teve uma hora em que vi várias pessoas em volta de um senhor de terno que chorava copiosamente. Era o professor George Sumner, um dos mais queridos, um que tinha o colégio na própria alma.

Naquela noite, voltei para casa sem a menor ideia do que fariam para o internato funcionar e de quando voltaria às aulas. Treinei para o campeonato de natação infanto-juvenil daquele ano. Havia subido de petiz para infantil e fui mal na única prova em que tinha chances de vencer. Acabados os treinos, era a hora de voltar às aulas para quase todo mundo, menos para mim e para os alunos do internato. Tivemos de esperar até o dia 2 de maio, quando, enfim, começaram.

Antes dessa data, porém, no mês e meio em que fiquei procurando o que fazer durante os dias e não encontrava ninguém porque estavam todos estudando, ou na escola ou em casa fazendo os deveres, fui cada vez mais desejando voltar ao colégio. Vida dura. Tinha passado dificuldades por lá e sabia que continuaria assim. Mas isso não me fazia pensar em sair de lá. Para o que desse e viesse, eu era aluno do Pedro II.

A formação do trabalho de Literatura Infantil nos Anos Iniciais do Colégio Pedro II

9

SÔNIA REGINA VINCO

Resumo: Este artigo aborda o processo de tessitura do trabalho Literatura Infantil como componente curricular do 1º segmento no CP II. Traz narrativas dos sujeitos que daquele cotidiano participaram. Dá notícias de um processo de formação docente continuada *inventada* pelo próprio grupo. Demonstra a potência de um trabalho discutido coletivamente.

Palavras-chave: História. Cotidiano escolar. Currículo. Literatura infantil

1 INTRODUÇÃO

O velho Colégio Pedro II (CP II) está prestes a completar 179 anos de existência. Instituição tradicional na educação brasileira, tem sua história decantada em incontáveis trabalhos. No entanto, a escola de primeiro segmento do ensino fundamental – alcunhada por “Pedrinho” – é ainda jovem. Quem abrir o Projeto Político-Pedagógico do CP II poderá constatar que, nas páginas onde a longa e pomposa história do colégio é contada, a criação dos “Pedrinhos” é registrada em poucas linhas. Da Unidade São Cristóvão¹ se fala: “Em 1984, foi criada, em São Cristóvão, a primeira Unidade de Ensino do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental (da classe de alfabetização à 4ª série).” (p.30) Em seguida, indicam-se os anos de abertura das demais unidades desse segmento. E mais nada.

Todavia, o trabalho do 1º segmento trouxe ao colégio significativas modificações. E tem uma peculiaridade deveras interessante: o professor Tito Urbano da Silveira,

1 Hoje, com a equiparação do colégio às IFEs, as Unidades de Ensino (UEs) se denominam *campi*.

Diretor-Geral a quem coube criar os “Pedrinhos”, confiou ao primeiro grupo de professoras concursadas a tarefa de delinear as feições iniciais do trabalho pedagógico a ser desenvolvido - que, naquele ano, atenderia à 1ª série e à 2ª série -, pois não havia projeto de trabalho².

Se pouco se conta oficialmente da história do 1º segmento no CP II, menos ainda se fala do processo de criação das chamadas Atividades Complementares que viriam compor o currículo. Este artigo trará narrativas dos sujeitos que participaram da tessitura do trabalho de Literatura.

Entender o *espaço* como o *lugar praticado* (CERTEAU, 2003) significa admitir que, para compreendê-lo, é imprescindível ouvir as vozes dos sujeitos que *o* vivem (e não apenas *nele* vivem). Essas vozes, que se atualizam em forma de relatos, organizam a experiência tramada nas teias do tempo. Trazer as narrativas de um espaço-tempo é uma opção político-metodológica, portanto. Os relatos são formas de organizar o espaço.

Mesmo a ciência histórica tem seu inegável parentesco com a ficção (CHARTIER, 2001). A raiz grega [*histor-*] traz em si a presença do *sujeito que viu*. E conta, e narra. “História é testemunho. (...) E Heródoto narra o que viu ou que ouviu dizer. Narra para informar e ensinar, mas também pelo simples prazer de contar” (SMOLKA, 2000, p.178).

2 LITERATURA

Observando os Planos Gerais de Ensino (PGEs), pude constatar que, desde o primeiro ano de funcionamento, uma parte diversificada, chamada de Atividades Complementares, integra a grade curricular do “Pedrinho”. Para Educação Física e Música, foram deslocados professores dos respectivos Departamentos. Mas a equipe pedagógica, pensando na composição do currículo, sugeriu que também houvesse aulas de Educação Artística, de Teatro³, bem como alguma atividade na área de leitura.

Em 1984, foram reservados quarenta e sessenta minutos semanais, respectivamente para a primeira e a segunda séries, a um trabalho chamado Biblioteca⁴. As duas professoras que o realizavam, Dione Coelho e Cristina Vergnano, já não se encontram na instituição, mas me foi dito que elas escolhiam histórias e as contavam para as crianças, no horário estipulado. Esse trabalho veio a se transformar, posteriormente, na Atividade de Literatura.

2 Esse processo é esmiuçado na minha dissertação de mestrado, referenciada no final do texto.

3 Se observarmos o PGE de 1984, veremos que as propostas metodológicas de Artes Plásticas, Teatro e Música já são espelhadas na publicação do Laboratório de Currículos do da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro.

4 Embora a atividade apareça na grade, não há, no PGE, registro de plano para ela.

Como o currículo estava em formação, os PGEs mostram que, de ano em ano, mudanças ocorriam, decorrentes das discussões havidas no cotidiano. Já no PGE de 1985, consta uma Atividade denominada Literatura, com carga horária semanal de quarenta e cinco minutos (uma hora-aula) para a 1ª e a 2ª séries e de uma hora e trinta minutos (duas horas-aula) para a 3ª série. No espaço reservado à explicitação do Plano de Ensino, vê-se que, naquele ano, Literatura e Artes Plásticas estavam diretamente ligadas, ali nomeadas como Atividades Integradas. Além disso, é possível perceber que ainda não havia definição de conteúdos.

Em virtude do caráter experimental do trabalho integrado de Literatura e Artes Plásticas a ser desenvolvido no ano de 1985, a equipe responsável pelo projeto preferiu optar por uma apresentação de objetivos e proposta metodológica apenas, possibilitando, assim, o planejamento de conteúdos ao longo do ano letivo, de acordo com as necessidades observadas. A constatação das dificuldades encontradas pelos alunos nos campos da leitura, interpretação e criação de textos literários levou-nos a implantar um trabalho específico de Literatura no 1º segmento do 1º grau. A integração artes Plásticas/Literatura, prevista no projeto, deve-se à necessidade de se trabalhar com as mais diversas formas de expressão, facilitando o desenvolvimento das potencialidades criativas globais do aluno (p.133).

Os objetivos das áreas integradas eram ainda bastante genéricos, transitando entre o desenvolvimento do “espírito crítico” e a formação de “hábitos e atitudes”, passando pelo desenvolvimento da “coordenação motora fina” e chegando a um ponto que futuramente viria a ser motivo de tensões e embates entre o grupo de Literatura e os defensores da ideia: “Apoiar o trabalho das demais atividades do currículo, principalmente o de Língua Portuguesa”⁵.

As aulas aconteciam nas próprias salas das turmas, pequenas e arrumadas com carteiras enfileiradas. No entanto, a natureza do trabalho que viria a ser proposto para Literatura – com rodas de leitura, com jogos corporais e com as carteiras sempre arrumadas em grupos - reclamaria um espaço maior, só mais tarde conquistado.

Em 1985, as aulas quase não passavam de contação de histórias para as crianças no horário determinado, guardando semelhança com um trabalho coordenado por Maria Mazetti na rede municipal do Rio de Janeiro, no princípio dos anos de 1970, chamado Sessão de Bibliotecas, como lembrou Patrícia Fernandes, professora do CP II que, antes, teve longa experiência como professora e coordenadora na rede municipal. Bem diferente do que passou a ser feito posteriormente.

5 Op. Cit., p.133-134.

Júlia Limia, professora de Literatura a partir de 1986, destaca como diferenças fundamentais a proposta de um currículo específico para a área e de duas horas-aula semanais garantidas na grade curricular, regidas por professores que se dedicariam apenas a essa atividade.

No início de 1985, um ano antes da chegada de Júlia, o professor Mário Bruno foi admitido. Como a maior parte do corpo docente, tinha pouco mais de vinte anos e pouquíssima experiência profissional. Relatando sua experiência inicial, lembra de que encontrou um trabalho bastante indefinido, desorganizado, confuso. “Nós entrávamos na sala de aula, com os alunos sentadinhos, e a gente com um livrinho *pra* contar uma história e com dois tempos de aula! E depois, faz o quê?” A indicação era de que se conversasse com as crianças sobre o texto, o que era pouco para o tempo que se passava com as turmas e insuficiente para constituir realmente uma aula, porque, inclusive, os títulos eram escolhidos bastante aleatoriamente. Um “caos”, segundo ele.

O caos mitológico é o vazio primordial que precede a criação do cosmos. A imagem que daqueles tempos os relatos desenham, para mim, se assemelha à tentativa de agrupamento de partículas flutuantes no lugar informe, num processo intenso e apaixonado de busca. Morin (1996) traz instigante reflexão a respeito das possibilidades agregadoras do caos. O nascimento do próprio universo, diz, se dá a partir do diálogo entre *ordem* e *desordem*: “É essa dialógica (...) que produz todas as organizações existentes no Universo” (p. 277).

As organizações sociais não estão fora do processo aludido. O professor Mário, que se assustou com a confusão que havia em 1985 em torno das aulas de Literatura, observa que, ao contrário do que ocorria nas áreas do Núcleo Comum, não se estava pensando em nenhuma metodologia especial para as Atividades, no que concerne à elaboração formal de conteúdos a serem trabalhados. Nesse processo, segundo ele, o caso de Literatura era singular, porque, diferentemente do que ocorreu em Artes Plásticas, que, no princípio, se valeu da proposta do Laboratório de Currículos do Estado, para Literatura não havia nada definido no colégio; foi criada a partir da prática de contar histórias para as crianças, que as professoras Dione Coelho e Cristina Vergnano iniciaram, em 1984, como já dito. Na época, não havia biblioteca na escola. Guardados numa sala, ficavam alguns livros, recebidos como doação. As professoras, então, costumavam levar também seus próprios livros para contar.

Do caos à organização, professoras que trabalharam com Literatura nos primeiros tempos se referem a Mário Bruno. À sua constante preocupação em rever a escrita do Plano de Ensino (escrito, pela primeira vez, já após o fim do ano letivo de 1985), fazendo-o coincidir com o currículo praticado (e não o contrário), de seu empenho

em investir na formação do grupo, de pensar conjuntamente sobre Teoria Literária, Filosofia e, especificamente, sobre Literatura Infantil.

Na formação continuada que se anunciava, a presença do professor Mário é tida como fundamental para o desenvolvimento e a consolidação da Atividade no colégio. Ele, por sua vez, se reporta à importância capital do grupo de professoras que, com entusiasmo e paixão, se dedicou, junto com ele, a criar o trabalho. Importantíssimas foram as contribuições de cada sujeito, que trazia diferentes saberes para repartir e confrontar. Era um aprendendo com o outro.

Aquele incipiente e mal definido trabalho com Literatura que havia em 1985 provocou em Mário o desejo de ir além. A formação em Letras, o mestrado em Teoria Literária que cursava, a sua história de participação em grupos de estudo de Filosofia lhe permitiam refletir mais acuradamente sobre a questão da textualidade.

Então eu estava antenado com mil coisas que eu estava lendo e que não tinham nada a ver com a forma com que as pessoas encaram o trabalho de 1ª a 4ª [série] com texto. Eu lia Blanchot, eu lia Barthes, eu lia Foucault, eu lia uma série de autores, eu lia Deleuze trabalhando lógica do sentido, sabe, pensando uma interpretação completamente outra do que vem a ser o sentido, não aquela significação ligada a uma consciência intencional. Então isso pra mim foi muito importante, e eu acho que não era eu sozinho. Havia um grupo com formação, um grupo que tinha qualidades de formação universitária e que tinha interesse em rever isso, e rever na prática mesmo, mudar a forma de trabalhar (VINCO, 2006, p.71).

Mário Bruno observa que o texto literário tem especificidades que devem necessariamente ser consideradas ao trabalhá-lo. Ele não era o único que pensava assim. Ainda em 1985, Cristina Vergnano tentou esboçar um plano de trabalho que extrapolasse a mera contação de histórias e se detivesse nas especificidades da Literatura, mas este se revelou inteiramente inadequado, pois propunha o estudo de gêneros literários, mais parecendo um trabalho para o então 2º grau, segundo o professor. Por isso, foi logo abandonado.

Buscava-se encontrar o tom para o trabalho com Literatura nas séries iniciais, o que não era tão simples. Tentava-se esboçar alguma proposta, mas se carecia de maiores definições. Apesar de ambos, Mário e Cristina, possuírem formação em Letras, nenhum tinha experiência relevante como professor do 1º segmento. Os conhecimentos teóricos não bastavam. Foi o cotidiano das aulas que lhes trouxe a possibilidade de saber da aplicabilidade ou não de certas formulações teóricas. A sala de aula é o lugar de aprender na prática. Porque, como afirma Mário, “há uma defasagem entre o conhecimento acadêmico e a prática de primeira a quarta série.” E

só a prática e a reflexão sobre ela possibilitavam o rompimento com essa defasagem, anunciando modos outros de trabalhar interpretação de texto com crianças.

A partir do início da década de 1980, convém lembrar, começou a ocorrer um processo que se costuma denominar por *boom* da literatura infanto-juvenil no Brasil. Alguns autores cujas obras se tornaram referência nesse campo (Ziraldo, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Sylvia Orthoff, Lygia Bojunga, por exemplo) vinham tendo suas obras publicadas e a universidade começava a se voltar para estudos teóricos mais aprofundados no campo da literatura para crianças e jovens. No cenário marcado politicamente pela redemocratização do país, o discurso pedagógico progressista também se investia da ideia – de certo modo, heroica – de construção de uma nova sociedade. Considerando a necessidade de compreensão das formas diversas como a cultura permeia a sociedade, Yunes e Pondé (1988, p. 10), apontam a necessidade de renovação pedagógica, compromissada com a “formação de um novo homem, uma nova sociedade, uma nova realidade histórica, uma nova visão de mundo que, vislumbradas pelo educando, permita-lhe assumir de fato uma cidadania adulta”.

Para as autoras, a renovação da prática pedagógica não dizia respeito somente à “reformulação de técnicas de ensino ou do currículo, mas, sobretudo, a uma nova visão do papel político a ser desempenhado pela educação” em que a leitura literária, por se tratar de “um discurso que fala da vida, encarando-a sempre de modo global e complexo em sua ambiguidade e pluralidade de faces”, seria “o instrumento para a sensibilização da consciência, para a expansão da capacidade e interesse de analisar o mundo, lidar com a ciência, a cultura e o processo de trabalho”⁶.

Nesse cenário, em julho de 1985, na Universidade Federal Fluminense, realizou-se o Primeiro Congresso Brasileiro de Literatura Infantil e Juvenil. Em busca de experiências que ajudassem a estruturar melhor o trabalho, o grupo de professores participou daquele congresso, no qual conheceu pessoas que trabalhavam não só teoricamente com literatura infantil, mas também de forma prática. Conhecer o Clã do Jabuti, grupo coordenado por Célia Pinto Costa, mudaria o rumo do trabalho com literatura infantil no CP II. Aquele encontro constituiria mais um retalho que os professores, no ‘artesanato’ cotidiano da proposta de trabalho, urdiriam à rede que teciam – e que, em contrapartida, também os tecia, os formava. Mário afirma que o Clã propunha “uma espécie de integração de Literatura e Artes, mas que partia da literatura, via na literatura uma possibilidade de interpretação do texto literário que fosse lúdica” (VINCO, 2006, p. 73).

Essa ideia constituiu um ponto de partida para os interesses do grupo de professores no trabalho com textos literários. Queriam fazer um trabalho que ultrapassasse a contação

6 Op. cit., p. 10.

de histórias. Queriam criar possibilidades de interpretação lúdica, através das artes plásticas, da música, de uma integração de linguagens. O tom almejado fora encontrado.

O trabalho que hoje fazemos tem gravada essa marca. Procuramos tornar as aulas espaços para criar *com* a literatura. *A partir* da palavra literária, propomos criações verbais e não-verbais, individuais e coletivas. A palavra literária reinventa o mundo, e nossa fantasia, provocada, continua a reinvenção. Barthes (2002) lembra que saber e sabor são palavras cognatas. Na raiz de saber, portanto, está o sabor, a presença indissociável do corpo que sabe. Na raiz do saber, não só a cabeça, mas todo o corpo, que o pensamento cartesiano há tanto insiste em apartar desse processo. Será por sabor que, muitos anos depois disso, os alunos, ao recordarem o cotidiano do “Pedrinho”, se reportam a essas atividades lúdicas? Como Taís, que traz a lembrança do constante processo de fabricação que ocorria nas aulas: “A gente lia os livros – você lia pra gente -, depois fazia uns desenhos sobre a história, (...) A gente mexia com massinha também, a gente... Ah, a gente fazia um monte de coisas!...” (VINCO, 2006, p.73).

Então, voltando ao ano de 1985, além da participação do grupo no congresso, Mário passou a coordenar o trabalho. Mal assumira o cargo, recebeu da chefe do Departamento, Cláudia Benvenuto, a incumbência de escrever um Plano de Ensino - o primeiro da área - para todas as cinco séries que passariam a existir a partir do ano de 1986. E, contraditoriamente, teve de fazê-lo praticamente sozinho. Isto ocorreu porque Cristina Vergnano e Gláucia Bastos, que compuseram a equipe naquele ano, já tinham ido trabalhar em outros espaços. Conforme diz, ficou com a ideia, com a pequena experiência em Literatura que tivera naquele ano e com o desejo de um trabalho em que o processo de interpretação se afastasse das folhinhas com perguntas e respostas sobre elementos estruturadores do texto, muito comum nas escolas. Se isso, para ele, já era inadequado a alunos do então 2º grau, mais ainda o era para um trabalho com crianças.

3 O PRIMEIRO PLANO DE LITERATURA E A AMPLIAÇÃO DE UM TRABALHO COLETIVO

De acordo com Mário Bruno, o primeiro Plano de Ensino foi escrito com dificuldade, a partir da prática anterior do grupo, que ainda não englobava todas as séries. Com a ajuda de uma professora que fizera parte da equipe em 1985, Fátima Reis, formada em Matemática e também pouco experiente no primeiro segmento, as experiências anteriores, foram organizadas num Plano formal.

Para eleger os conteúdos, Mário considerou ser necessário ter uma visão ampla do Plano. Começou a pensar em termos de uma diversidade de gêneros textuais.

Disse-me que alinhavou a pouca experiência à intuição, num plano estruturado em termos de objetivos e conteúdos, como lhe fora solicitado. Ajudando-o a compô-lo, estavam também os fios de outras redes trazidos pelas professoras que, antes, participaram do trabalho e pelas experiências que tiveram como grupo. Os contos de fadas, a linguagem dos quadrinhos, narrativas míticas e um trabalho mais elaborado com textos dramáticos já apareciam naquele primeiro Plano. Também foram inseridos contos e crônicas, textos que “já seriam uma transição de uma literatura infantil para uma literatura infanto-juvenil”⁷.

No entanto, o problema relativo às duas séries iniciais persistia. Por “intuição”, Mário acreditava que se devesse fazer algo “que desse continuidade a um trabalho que se começa a fazer na pré-escola e que não estivesse dissociado de toda uma preocupação com a criança, com aspectos motores...”⁸ Mas como? Para isso, foi importantíssima a chegada, em 1986, da professora Júlia Limia, cuja experiência anterior fora justamente na pré-escola.

Todavia, não só. Outro acontecimento veio a se enredar a esse processo, o qual contribuiu bastante para a tessitura do currículo e para o crescimento de um trabalho coletivo, possibilitando também as contribuições de professoras das outras Unidades do colégio. Mário se lembra de duas delas, Márcia Chaves, do Humaitá, e Teresa Cristina Martins, do Engenho Novo, ambas com bastante experiência na pré-escola. Mas, o que aconteceu para que professoras de Unidades tão distantes pudessem, de fato, ter seus saberes articulados aos dos demais professores de Literatura?

Em 1986⁹, o cargo de “professor responsável” pela Atividade recebeu nova denominação, “coordenador”, o que viria a favorecer, de viés, o fortalecimento do trabalho das Atividades. Diz Mário:

Como não havia coordenador de Atividades por Unidade, o que eles criaram foi algo que nos dava um papel quase que de chefes de Departamento, minichefes de Departamento (...). Nós não ficávamos fixados numa Unidade; nós coordenávamos o trabalho como um todo, o que propiciou a criação de um trabalho coletivo¹⁰.

A nova organização poderia ser lida como descaso em relação às Atividades, já que as áreas de Núcleo Comum contavam com coordenadores por Unidade; além disso, a atitude da Direção-Geral poderia revelar, também, a intenção de economizar

7 Ibid., p. 75.

8 Ibid., p. 75.

9 Em 1986, foi aberta a Unidade Engenho Novo.

10 Ibid., p. 76

gastos com gratificações¹¹, em se tratando de coordenadores de áreas desprestigiadas pelos investimentos institucionais. Mas, em vez de questionar a decisão, junto com Eloísa Sabóia, coordenadora de Educação Artística, reivindicando com veemência para que efetivamente pudessem ter encontros de planejamento com os professores das três Unidades já existentes, Mário conseguiu fazer com que o trabalho fosse sendo implantado em todas elas. Além desse fato, segundo ele, a situação de “quase de abandono” à qual estavam relegadas as Atividades - uma vez que estavam à parte dos investimentos institucionais relativos à orientação teórico-metodológica do Núcleo Comum (que contava com assessoria pedagógica externa remunerada) - permitiu ao grupo, diferentemente do que ocorria com os demais professores, muita liberdade para criar e pensar a metodologia que desejava usar.

Interessante refletir sobre esse processo. Se, de certo ponto de vista, os professores do Núcleo Comum contavam com a ‘comodidade’ de assessorias oferecidas pela instituição, era fato, também, que deviam submeter-se ao controle da execução, de forma que o ‘privilégio’ constituía uma faca de dois gumes. As Atividades, por sua vez, estando excluídas desses investimentos, ficavam também fora do olhar vigilante da instituição, e até por isso surgiram possibilidades de ampliar seus horizontes de ação.

Assim, a partir da “ideia germe” surgida durante o congresso de que os professores de São Cristóvão haviam participado no ano anterior, as equipes das diversas Unidades foram se fortalecendo. Nesse movimento de formação continuada autogestionada, os congressos injetavam ainda mais fascínio pela literatura infantil. Cristina Corção, que passou a fazer parte da equipe em 1987, diz:

Nós éramos enfeitiçados por aquilo. (...) Os livros e a qualidade de texto, de imagem, a vida de autor, tudo isso nos enfeitiçava, e a gente era louco pra passar aquilo pras crianças, por dividir aquilo com as crianças, e a gente se divertia muito com aquilo¹².

Em 1986, alguns avanços importantes ocorreram: a equipe de Literatura conquistou duas salas exclusivas para as aulas, com dimensões adequadas ao tipo de trabalho proposto; numa delas, começou-se a montar uma espécie de sala de leitura com livros de qualidade, conseguidos através de doações de editoras, as quais o grupo de professores costumava frequentar, pois, para fazer o que desejavam, era preciso pesquisar também as novidades publicadas para crianças. A sala deu origem à biblioteca (sala de leitura) que, anos depois, passaria a servir a toda escola, e não apenas às aulas de Literatura.

11 A coordenação de área é função gratificada, o cargo de professor responsável não.

12 Ibid., p. 77.

Também no ano de 1986 conseguiu-se montar o horário de modo que, em todas as Unidades, o planejamento de Literatura se desse às quartas-feiras e reunisse todo o grupo de professores. Isso tornou possível o encontro das equipes de todas as Unidades para trocarem experiências, quando houvesse necessidade.

As reuniões de planejamento foram fundamentais para estabelecer as bases da proposta de trabalho. Espaço de diálogos, espaço de aprender, espaço de dividir, espaço de criar. Havia professores sem formação em Letras, como Cristina Corção, para quem os planejamentos desempenharam um papel formativo cuja experiência ela afirma ter-lhe sido fundamental. “E a gente tinha uma análise muito cuidadosa de texto e de imagem pra se trabalhar com as crianças, pra não se adquirir qualquer porcaria”¹³.

Isso que diz Cristina foi ratificado por Mário e Júlia. Tudo acontecia naquelas reuniões. Ali o grupo analisava tanto os textos como as ilustrações dos livros a serem usados, ali eram criadas as aulas, para lá os professores levavam suas observações sobre a repercussão do trabalho com as crianças, ali se reformulavam propostas e, além disso, estudava-se. Ali, portanto, o grupo se fortalecia. Júlia lembra que a grande preocupação era justamente fugir de um modelo de interpretação - muito comum nas escolas - voltado para a apreensão mecânica de informações. Então “o que colocar no lugar disso era sempre um grande ponto de interrogação. E daí as nossas investigações”, disse-me. “A gente estava sempre tentando ver o que se podia fazer pra fazer um trabalho instigante com o texto. E alguma coisa que pudesse de alguma forma surpreender as crianças”¹⁴.

Os saberes teóricos modificavam a prática. O que se julgava saber era desestabilizado e pedia mais investigações. Num movimento de *prática-teoria-prática* (ALVES, 2002), o grupo se debruçava na investigação teórica. Liam Umberto Eco, Barthes, liam teoria da literatura mesmo, a fim de buscar caminhos, segundo Júlia. Lembra, também, que nem sempre as aulas eram fantásticas e mirabolantes. Mas o processo coletivo lhes permitia analisar as falhas e tentar corrigi-las. E a investigação teórica era fundamental para que o grupo se aprofundando, pudesse buscar novos textos, fazendo deles leituras diferenciadas.

Mário lembra que, nesses encontros, circularam muitos textos que tratavam de teoria da literatura infantil. O que ficou na memória de cada um? Cristina me trouxe um exemplar dos *Cadernos da PUC*¹⁵, em que se publicavam muitos textos sobre

13 Ibid., p. 78.

14 Ibid., p. 78.

15 Coleção de publicações dos diversos Departamentos da PUC- RJ. As publicações sobre literatura eram

Literatura Infantil; Júlia lembra de *A Gramática da Fantasia* (RODARI, 1982), que os ajudou bastante a criar propostas diferentes para as aulas; Mário recorda que se lia o que de novo estava sendo feito por profissionais teóricos da área.

Desse modo, por conta própria, o grupo buscou se preparar para o tipo de trabalho que escolheu fazer, seja pagando pelas oficinas em arte-educação que fizessem durante os períodos de férias, seja estudando, no cotidiano do planejamento coletivo.

Segundo a avaliação de Mário, Literatura “nasceu em 1986” e, em 1987, começou a “dar frutos”. Naquele início de ano, os esforços do coordenador atrelados ao desejo das professoras tornaram possível reunir todas as equipes de Literatura e fazer um planejamento integrado para todas as Unidades, que aí já eram quatro, contando com a U.E. Tijuca, aberta naquele ano. Foi assim que o trabalho começou a crescer, ganhando potência e feições de um trabalho coletivo.

Cristina Corção chegou exatamente naquele momento. Era, antes, professora de Educação Física no segundo segmento da rede municipal, gostava de trabalhar com muitas turmas e tinha algum conhecimento de práticas de recreação. Mergulhou intensamente na proposta, buscando aprender aquilo que não sabia. Mostrou-me uma pasta com alguns guardados: havia papéis dispersos com rascunhos dos planejamentos coletivos das aulas, muitas anotações feitas nos cursos e oficinas de que participava, uma fita de vídeo gravada para a TVE, em que ela contava uma história na biblioteca, e várias outras coisinhas.

Remexendo seus guardados, vejo, como num cristal de tempo, a primeira página de um caderno usado por ela em 1987, assim que nós duas ingressamos no Colégio Pedro II.

A página traz-me o ensaio do devir. Por detrás dos apontamentos fixados pela escritura, pulsa o cotidiano. Pulsam fragmentos labirínticos das *trajetórias* dos sujeitos caminhantes, que *escrevem um texto sem poder lê-lo* (CERTEAU, 2003). O curso de Epistemologia Genética que nos era oferecido, os estudos nos cursos e oficinas de Literatura, os acréscimos ao primeiro dia na sala de aula. Tudo dispersamente anotado. Indícios que tornam mais nítido o processo coletivo vivido naquele espaço-tempo, que chega ao leitor mediado pela interpretação que faço dos relatos, das narrativas dos sujeitos que o viveram.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trinta e dois anos passados, muito mais aconteceu e muitas coisas mudaram. Entrei para equipe de Literatura do *Campus* São Cristóvão I em 1996 como professora e, desde 2009, coordeno o nosso trabalho.

Os relatos dos que me antecederam permitiram-me perceber melhor a importância que, em todos os sentidos, tiveram, para o trabalho que fazemos hoje, as ousadias teóricas e a determinação política com que aquele grupo tratou a questão da Literatura na escola. A insistência na necessidade de estudo, na fundamentalidade da construção coletiva, quer para os professores, quer para as crianças, frutificou e, mesmo a despeito de todas as dificuldades que ocorreram no processo histórico, deixou frutos e sementes.

Até o presente, conseguimos manter, no *campus* São Cristóvão, dois pontos fortes do trabalho. Primeiramente, o Plano não é para nós um “engessamento”. É possível discuti-lo e, a partir daí, modificar quer a ordem dos conteúdos, quer a dinâmica de certas aulas, quer as histórias a contar. Para que tal aconteça, é preciso frisar: não houvessem as quatro horas-aula de planejamento coletivo que mantemos, não haveria possibilidade de pensar nosso trabalho da forma como fazemos.

A despeito de todos os reveses, o ensino sistemático de Literatura é, ainda hoje, garantido na grade curricular, com duas horas-aula semanais para cada turma e com professoras que se dedicam apenas a essa atividade durante o ano letivo.

Recentemente, em virtude da discussão sobre reformulação da estrutura do Departamento de 1º Segmento, foi aplicado entre os docentes um questionário no qual se indagava, também, se considerávamos que Literatura deva continuar sendo um componente curricular desvinculado do Núcleo Comum, com carga horária e professores específicos. A grande maioria do corpo docente respondeu afirmativamente.

Parece que nosso trabalho continua sendo aprovado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-38.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2002.

BRUNO, M. Entrevista concedida. Rio de Janeiro, 09 mar. 2005

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano; artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

COLÉGIO PEDRO II. **Plano geral de ensino**. Rio de Janeiro, 1985. Mimeo.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2002.

CORÇÃO, C. Entrevista concedida. Rio de Janeiro, 24 nov. 2005.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

LIMIA, M.J.C. Entrevista concedida. Rio de Janeiro, 09 mar. 2005.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. *In*: SCHINITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 274-286.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

SMOLKA, Ana Luísa Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo. ano XXI, n. 71, p. 166-193, jul. 2000.

VINCO, Sônia R. **Formação do leitor**: um bicho de quantas cabeças? Niterói: UFF, 2006. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, 2006.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil**: por onde começar? São Paulo: FTD, 1988.

Pós-Graduação: novos trajetos para o centenário Colégio Pedro II

10

FRANCISCO ROBERTO PINTO MATTOS E MARCIA MARTINS DE OLIVEIRA

Resumo: Este artigo relata a experiência da criação dos cursos de pós-graduação do Colégio Pedro II. Por meio de pesquisas documentais e bibliográficas é traçado um breve panorama histórico das pós-graduações no Brasil, seus diferentes tipos e a contribuição destas para a formação docente. A partir disto, são apresentadas as características da pós-graduação no Colégio Pedro II – a evolução dos cursos e das matrículas – bem como os objetivos de cada um dos cursos ofertados em 2017. Conclui-se que a pós-graduação vem se consolidando no Colégio Pedro II e revelando a potência da escola de Educação Básica como espaço de formação docente.

Palavras-chave: Formação docente. Pós-graduação. Colégio Pedro II.

1 INTRODUÇÃO

A história do Colégio Pedro II se identifica com a própria história da Educação no Brasil e a qualidade dos serviços educacionais prestados desde sua fundação é reconhecida nacionalmente. A implantação de cursos de pós-graduação no Colégio Pedro II tem como referência o histórico desta instituição bicentenária. A decisão de agregar esse nível de ensino criou a possibilidade de compartilhar com outras redes públicas a experiência e *expertise* construídas pela instituição, colocando-a a serviço da formação de professores.

A pós-graduação tem se estruturado por claras referências às práticas vivenciadas no Colégio Pedro II e à construção de reflexões de modo a compartilhar um conjunto de habilidades e conhecimentos desenvolvidos e aprimorados nesses quase dois séculos de atuação na Educação Básica.

Dentro desse contexto o Colégio Pedro II, em 2010, estruturou e propôs seu primeiro curso de pós-graduação *lato sensu* intitulado Programa de Residência

Docente (PRD). Com um modelo inovador para a formação de especialistas, o PRD recebeu apoio técnico e financeiro da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) nos seus três primeiros anos. A “turma piloto” foi ofertada em 2012 estruturada como uma especialização em práticas de Educação Básica e transformou-se no embrião do primeiro curso *stricto sensu* da Instituição: o Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB). A proposta do Mestrado Profissional, por sua vez, foi aprovada e autorizada pela CAPES, em 2012, e a primeira turma teve início em 2013.

Com essas duas ações estruturantes, a Pós-graduação no Colégio Pedro II iniciou uma trajetória de expansão apoiada pela atual gestão e por meio da indução dos novos cursos *lato sensu* e *stricto sensu* em áreas importantes da Educação Básica.

2 A CATEGORIZAÇÃO DAS PÓS-GRADUAÇÕES

O processo de implantação de cursos de pós-graduação no Brasil tem início na primeira metade do século passado a partir da criação do Estatuto das Universidades Brasileiras, em abril de 1931. Até então, para cursar uma pós-graduação era necessário fazê-lo fora do país. As primeiras propostas nacionais foram baseadas em modelos europeus, mais precisamente o modelo alemão, e foram implantados na Faculdade Nacional de Filosofia e na Universidade de São Paulo (CACETE, 2014).

A implantação dos cursos de pós-graduação no Brasil no modelo vigente deu-se efetivamente a partir do Parecer CEF nº 977, de 3 de dezembro de 1965, o “Parecer Sucupira” como ficou conhecido. Este documento traçou as diretrizes para a implantação e desenvolvimento dos cursos de pós-graduação, em acordo com o Artigo 69, da Lei de Diretrizes e Bases, LDB 4024/1961 (BRASIL, 2005).

Nesse parecer o Conselheiro Newton Sucupira, relator do documento, interferiu na estrutura até então vigente transformando-a no modelo mais próximo ao americano.

(...) esses cursos, destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores, deveriam fazer-se em dois ciclos sucessivos, “equivalentes ao de master e doctor da sistemática norte-americana”, fixando o Conselho “as exigências mínimas para sua realização e expedição dos respectivos diplomas” (BRASIL, 2005, p. 162).

O documento preocupava-se não apenas em definir os critérios para a existência da pós-graduação, mas tratava também de sua regulamentação. Criava o mecanismo até hoje vigente no *stricto sensu*, condicionando o funcionamento de um curso à previa autorização e determinando sua forma e estrutura. Baseado no modelo americano

que superpõem de modo hierárquico a graduação e a pós-graduação, entende-se que o pós-graduado será aquele que após adquirir o grau de bacharel continua os estudos a fim de atingir um grau superior. E esse grau superior abre o caminho para a institucionalização da pesquisa científica e tecnológica no seio das universidades.

Trinta anos após a emissão do Parecer Sucupira, a CAPES por meio da Portaria nº 47/1995, estabeleceu as diferenças entre os cursos de pós-graduação. O documento deixava claro as diferenças entre um curso destinado a suprir uma especialidade de uma profissão e aquele destinado a formar um profissional especializado em uma área especial da profissão.

Mas, a distinção importante está em que especialização e aperfeiçoamento qualificam a natureza e destinação específica de um curso, enquanto a pós-graduação, em sentido restrito, define o sistema de cursos que se superpõe à graduação com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica ou cultural. Cursos pós-graduados de especialização ou aperfeiçoamento podem ser eventuais, ao passo que a pós-graduação em sentido próprio é parte integrante do complexo universitário, necessária à realização de fins essenciais da universidade (BRASIL, 2005, p. 165).

Assim, os cursos de pós-graduação *lato sensu* assumiram predominantemente as formas de aperfeiçoamento e especialização e configuraram-se como uma extensão da graduação. Estes cursos têm por finalidade o aprimoramento da formação inicial adquirida na graduação. A especialização nesse sentido visa dar fundamentação científica à aplicação de uma técnica necessária a um certo exercício profissional. Podendo ainda habilitar ao exercício de uma especialidade profissional.

A pós-graduação *stricto sensu*, de acordo com a mesma Portaria, possui natureza acadêmica e de pesquisa, ainda que a área tenha características profissionais, contrapondo-se ao aspecto prático-profissional dos cursos *lato sensu*. Enquanto a primeira conferiria grau acadêmico, a especialização apenas certificaria o profissional (BRASIL, 2005).

A demanda por formação de pós-graduados habilitados a elaborar novas técnicas e processos, não restritos à pesquisa científica com caráter puramente acadêmico, encaminhou a regulamentação de uma variação no *stricto sensu*: o Mestrado Profissional.

A Portaria nº 47/1995 já estabelecia padrões para a implantação de cursos *stricto sensu* que respondiam a demandas peculiares de um curso de mestrado destinado à formação profissional. Em seu Artigo 2º, a referida portaria estabelecia as condições e requisitos para um curso de Mestrado Profissional:

a) estrutura curricular clara e consistentemente vinculada a sua especificidade, articulando o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível, em termos coerentes com seus objetivos e compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano;

b) quadro docente integrado predominantemente por doutores, com produção intelectual divulgada em veículos reconhecidos e de ampla circulação em sua área de conhecimento, podendo uma parcela desse quadro ser constituída de profissionais de qualificação e experiência inquestionáveis em campo pertinente ao da proposta do curso;

c) condições de trabalho e carga horária docentes compatíveis com as necessidades do curso, admitido o regime de dedicação parcial;

d) exigência de apresentação de trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo, (sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele (BRASIL, 1999).

A Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995, foi substituída pela portaria nº 80 de 16 de dezembro de 1998, que reorganizou e trouxe orientações específicas no que se refere aos requisitos para submissão de propostas de mestrado profissional. Um aspecto relevante desta portaria é o que trata o Art.6.º:

Os cursos da modalidade tratada nesta portaria possuem vocação para o autofinanciamento. Este aspecto deve ser explorado para iniciativas de convênios com vistas ao patrocínio de suas atividades (BRASIL, 1998).

Esse artigo é até hoje um dos pontos nevrálgicos da modalidade *stricto sensu* profissional uma vez que não assegura aos mestrados profissionais o mesmo tratamento dado aos mestrados acadêmicos em relação ao financiamento e desse modo os primeiros não fazem jus a apoio financeiro para manutenção e infraestrutura e aos discentes da modalidade profissional não há concessão de bolsas.

3 A PÓS-GRADUAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nas duas últimas décadas vários esforços foram realizados no meio acadêmico e nas políticas públicas para tratar de uma questão fundamental para a Educação Básica: a formação de Professores. Nesse aspecto encontramos pesquisas e consequentes debates acerca de sistematizações de políticas públicas e programas governamentais visando a atender demandas originadas da necessidade de enfrentar esta questão.

O Plano de Desenvolvimento da Educação, PDE (BRASIL, 2007), reflete esta preocupação e estabelece a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação como uma de suas principais ações. A qualificação profissional foi entendida

como peça-chave deste processo e coube à CAPES a função de fomentar a formação de pessoal de nível superior também para a Educação Básica.

Nesse contexto a proposta de difusão e indução à criação de mestrados profissionais visando os profissionais da educação e, em especial os professores da Educação Básica, tem sido uma reconhecida ação de política pública. A formação e qualificação docente para a Educação Básica, por meio de mestrados profissionais prevê a articulação entre o saber acadêmico e a reflexão sobre a prática, agregando a esse processo a pesquisa, a produção e a difusão dos saberes docentes.

A qualificação do docente da Escola Básica por meio do mestrado profissional permite uma melhor compreensão de princípios educacionais que sustentam suas práticas. Por sua vez, um curso de mestrado profissional bem avaliado é aquele que estimula o desenvolvimento de ações planejadas, que permitam uma reformulação de práticas e abordagens didáticas comprometidas com processos de inovação e elaboração de recursos didáticos.

Por outro lado, a pós-graduação *lato sensu* está presente de forma mais constante nas Instituições Superiores Brasileiras e respondem por boa parte das atividades de ensino e pesquisa da pós-graduação no Brasil. Por isso, conseguem responder com maior agilidade à demanda por qualificação profissional. Assim, os cursos de Especialização no campo do Ensino têm uma trajetória com maior aproximação aos anseios por formação continuada de professores que buscam treinamentos específicos a uma especialidade.

4 CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS DA PÓS-GRADUAÇÃO NO COLÉGIO PEDRO II

A institucionalização da pós-graduação no Colégio Pedro II decorre do reconhecimento do papel estratégico desse nível de ensino para a formação de professores. A linha mestra contida em cada uma das propostas implementadas é a referência às práticas de sala de aulas. A partir de ações inovadoras que conduzam o discente à reflexão sobre sua prática, busca-se construir soluções educacionais, de forma colaborativa, para os diferentes desafios que se apresentam ao exercício profissional.

Por ter sido equiparado aos institutos federais apenas em 2012, o Colégio não assinou o Termo de Acordo de Metas, documento que define dentre outras coisas o percentual obrigatório de vagas a serem ofertadas em cada nível de ensino. Sem metas impostas externamente, a criação dos cursos de pós-graduação no Colégio Pedro II divide-se em dois momentos. No primeiro, a Reitoria e a Pró-Reitoria de Pesquisa e

Pós-Graduação tomaram para si a responsabilidade de propor cursos e selecionar o corpo docente. Nesse período (2010 – 2013) foram elaborados e aprovados o Programa de Residência Docente e o Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica.

No segundo momento, a partir de 2014, os cursos passaram a ser propostos pelos Colegiados dos Departamentos em decorrência do amadurecimento de seus projetos político-pedagógicos. Nessa fase, os professores passaram a ser selecionados por chamadas internas, que definiam o número de vagas, o perfil desejado e os critérios a serem observados para a classificação dos candidatos. O Quadro 1 apresenta os cursos de pós-graduação criados no período de 2011 a 2017 e seus respectivos documentos autorizativos.

Quadro 1 - Evolução dos Cursos

Curso	Tipo	Domento Autorizativo
Programa de Residência Docente	<i>Lato Sensu</i>	Portaria CAPES nº 06/2011
Ensino de História da África	<i>Lato Sensu</i>	Resolução CONSUP nº 41/2014
Educação Psicomotora	<i>Lato Sensu</i>	Resolução CONSUP nº 49/2015
Linguística e Práticas Docentes em Espanhol	<i>Lato Sensu</i>	Resolução CONSUP nº 56/2015
Ensino de História	<i>Lato Sensu</i>	Resolução CONSUP nº 57/2015
Ciências Sociais e Educação Básica	<i>Lato Sensu</i>	Resolução CONSUP nº 71/2017
Educação Matemática	<i>Lato Sensu</i>	Resolução CONSUP nº 72/2017
Mestrado Profissional em Matemática - PROFMAT	<i>Stricto Sensu</i>	Resolução CONSUP nº 32/2014
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica	<i>Stricto Sensu</i>	Portaria MEC nº 601/2013**

Fonte: Arquivos da Reitoria e da PROPGPEC

Tanto nas especializações como nos mestrados, a filosofia principal do curso é contribuir diretamente para a atividade profissional de cada estudante, equilibrando conhecimentos teóricos com o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e produção de materiais. Desta forma pretende-se obter bons resultados, não apenas em termos de escores ou avaliações internas, mas também em termos de funcionalidade e desenvolvimento cognitivo para realização pessoal, profissional e cidadã de docentes e discentes. Por isso, o público-alvo dos cursos é prioritariamente o professor da rede pública, que sente a necessidade de aprimorar sua formação sem se desligar da sala de aula.

Considera-se imperiosa a permanência do professor em sala de aula durante o período de sua qualificação, sendo assim um programa de formação em serviço e para

o serviço. A presença do professor em regência na Educação Básica, enquanto discente da pós-graduação, é uma fonte de questionamentos e um espaço de experimentação, sem, contudo, impedir a sua dedicação às atividades acadêmicas próprias ao curso, permitindo assim aproximações teórico-práticas.

O Quadro 2 apresenta a evolução das matrículas no período de 2014 a 2017.

Quadro 2 - Efetivo Discente

Curso	Categoria	2017	2016	2015	2014
Educação Psicomotora	<i>Lato Sensu</i>	62	32	30	-
Programa de Residência Docente	<i>Lato Sensu</i>	150	154	198	166
Ciências Sociais e Educação Básica	<i>Lato Sensu</i>	17	-	-	-
Educação Matemática	<i>Lato Sensu</i>	19	-	-	-
Ensino de História	<i>Lato Sensu</i>	56	28	-	-
Ensino de História da África	<i>Lato Sensu</i>	52	26	-	-
Linguística e Práticas Docentes em Espanhol	<i>Lato Sensu</i>	53	28	-	-
Mestrado Profissional em Matemática - PROFMAT	<i>Stricto Sensu</i>	30	31	20	-
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica	<i>Stricto Sensu</i>	21	20	19	20
Total		560	323	271	186

Fonte: SISTEC e SIAAC.

4.1 Os cursos *stricto sensu* no Colégio Pedro II

O Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB), primeiro curso *stricto sensu* do Colégio Pedro II, além da fundamentação teórica, têm sua natureza voltada às aplicações práticas. Neste sentido, a atenção se volta à formação de docentes, também pesquisadores, que possam contribuir com a oferta de práticas curriculares e/ou de produtos aplicados à educação e se enriqueçam com essas experiências.

Em função disto, espera-se que a produção do egresso do MPPEB:

- seja fruto de pesquisas sobre novas metodologias e práticas didáticas desenvolvidas para o Ensino Básico, experimentadas em contextos reais e diversificados dos sistemas escolares brasileiros; e

- demonstre domínio do objeto de análise, em forma de estudos de casos, desenvolvimento ou descrição sobre usos de materiais didáticos, tecnologias e softwares.

Essa perspectiva teórico-prática, com ênfase na realidade de trabalho do professor permite que sejam elaboradas formulações teórico-práticas que traduzem:

- a compreensão analítica do processo ensino-aprendizagem;
- o posicionamento com engajamento crítico em relação ao ensino;
- a autonomia na produção de materiais didáticos relacionados à sua atividade docente e
- o interesse no aprimoramento de sua prática pedagógica.

O MPPEB possui duas linhas de pesquisa: Prática docente e formação continuada e Linguagens e Letramentos no Ensino Básico. Ambas são fruto do trabalho já desenvolvido na prática escolar, que visam impactar diretamente a produtividade da Educação Básica pública, trazendo inovação e processos mais eficazes e eficientes que concorram para dar maior qualidade ao sistema.

O segundo curso de pós-graduação *stricto sensu* implantado no Colégio Pedro II foi o PROFMAT (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional), primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* semipresencial do Brasil destinado a professores de Ensinos Fundamental e Médio. O Curso está em consonância com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, definida no Decreto nº 6.755/2009, e atende às orientações do Plano Nacional de Pós-Graduação PNPg 2011-2020. (BRASIL, 2013)

Sob o ponto de vista pedagógico, o PROFMAT visa contribuir para uma qualificação ampla do ensino de Matemática na Escola Básica, indo desde um aprimoramento no processo de formação continuada de professores até mudanças efetivas da prática em sala de aula. Sob o ponto de vista da qualificação docente,

A meta é oferecer um curso de formação profissional alicerçado em sólida base Matemática, que contemple as necessidades advindas tanto do trabalho cotidiano dos professores no espaço da escola quanto de suas necessidades amplas de desenvolvimento e valorização profissional e que venha a fortalecê-los no enfrentamento dos desafios postos pelo seu exercício profissional (BRASIL, 2010, p. 9).

Para a consecução deste objetivo, o PROFMAT busca promover:

- a) uma formação matemática adequada para o exercício profissional qualificado do ensino de Matemática na Educação Básica;
- b) a afirmação do compromisso permanente com a qualidade do ensino e da aprendizagem na área de Matemática;
- c) uma postura crítica acerca do trabalho nas aulas de Matemática nos níveis fundamental e médio;
- d) o papel central da competência matemática frente às exigências da sociedade moderna;
- e) a valorização profissional do professor através do aprimoramento de sua formação (BRASIL, 2010, p. 9).

Em consonância com seus objetivos e estratégias, o PROFMAT adotou as seguintes diretrizes:

- a) executar um processo de formação complementar em matemática, baseado nos conteúdos curriculares do ensino básico, que promova o domínio dos conteúdos apropriados, da forma de pensar e das estratégias de resolução de problemas característicos da matemática;
- b) promover uma articulação eficaz entre conhecimentos e práticas das ciências matemáticas e do ensino básico, direcionada aos objetivos da educação básica;
- c) estimular e promover a independência do professor cursista, fornecendo-lhe instrumentos para busca por conhecimento e desenvolvimento profissional de forma autônoma e permanente;
- d) incentivar a pesquisa e produção de materiais e práticas pedagógicas diferenciadas para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem de Matemática na escola (textos, atividades, software, simulações, ambientes de aprendizagem, aulas inovadoras, etc.) (BRASIL, 2010, p. 9).

4.2 Os cursos *lato sensu* no Colégio Pedro II

Programa de Residência Docente

O Programa de Residência Docente (PRD) visa a contribuir para o aprimoramento do desempenho de docentes regentes de turmas nas redes públicas municipais e estadual do Rio de Janeiro. Ao longo de um ano letivo, o residente tem a oportunidade de desenvolver estratégias pedagógicas apropriadas para a realidade educacional da rede pública, criando produtos acadêmicos relacionados à prática docente, aplicáveis às suas escolas de origem.

O Programa de Residência Docente tem como objetivo geral contribuir, no ambiente da escola pública, para a formação continuada de docentes recém-formados e o aperfeiçoamento da competência profissional adquirida na graduação.

Para a consecução deste objetivo, o PRD assumiu os seguintes objetivos específicos:

- promover oportunidades de reflexão acerca do papel do professor no processo de formação cidadã dos alunos da escola básica;
- desenvolver estratégias pedagógicas apropriadas para a realidade educacional do estado/município;
- criar produtos acadêmicos relacionados à prática docente, aplicáveis à realidade da escola pública;
- capacitar os participantes para que ajam como multiplicadores em seus ambientes educacionais;
- estimular a participação de professores em eventos da sua área, a fim de que possam alavancar sua vida acadêmica.

O Programa de Residência Docente é composto pelos seguintes atores:

- a) Professores Residentes – professores da rede pública estadual e municipal, com diploma de Licenciatura Plena, que atuem em quaisquer das áreas/disciplinas oferecidas na Educação Básica, da Educação Infantil à 3ª série do Ensino Médio;

- b) Professores Supervisores - professores integrantes do quadro efetivo de professores do CPII, com título mínimo de Especialista e experiência docente mínima de três anos. Atuam diretamente com os Professores Residentes da sua área/disciplina, orientando, supervisionando e avaliando suas atividades;
- c) Coordenadores de Área - professores integrantes do quadro de professores pós-graduados do CPII, com título de mestre ou doutor e experiência docente mínima de três anos;
- d) Coordenador Institucional - professor integrante do quadro de professores pós-graduados do Colégio Pedro II, com título de doutor e experiência mínima de sete anos no Colégio, responsável pela coordenação geral do PRD.

Os Supervisores e Coordenadores de Área são selecionados por meio de uma Chamada Interna em que são definidos os critérios de pontuação e classificação dos professores candidatos. Os residentes, por sua vez, são selecionados de acordo com os seguintes critérios:

- menor idade;
- menor tempo de formação;
- escola de menor IDEB.

Ao longo do ano letivo, o Professor Residente desenvolverá atividades nas seguintes áreas:

- a) Atividades de docência (170 horas) - atividades didáticas desenvolvidas no CPII e na unidade escolar do residente;
- b) Atividades em setores administrativo-pedagógicos do CPII (20 horas);
- c) Atividades em formação continuada (170 horas).

Os Residentes que completarem a carga horária prevista no Programa de Residência Docente serão certificados como *Especialistas em Docência do Ensino Básico*.

Especialização em Ensino de História da África

A Especialização em Ensino de História da África foi a primeira especialização proposta pelo Departamento de História. O corpo docente ao assumir como referências a defesa da ética humana e da tolerância e o respeito à diversidade e às alteridades, elegeu como objetivos:

- questionar a concepção etnocêntrica acerca das sociedades africanas e as conceptualizações de racismo que moldaram o imaginário político do Ocidente;
- apresentar um outro entendimento acerca da África e de suas culturas, indo além das narrativas oficiais enquadradas;
- reelaborar o lugar da África e dos negros na construção da ideia de nação e de identidade brasileiras;
- dialogar com as tradições silenciadas que não puderam compor o panorama da história oficial, para tecer as tramas entre memória, história e arquivo em constante mutação;
- desenvolver atividades de crítica histórica e historiográfica no campo do Ensino de História da África;
- refletir acerca das relações étnico-raciais presentes no ambiente escolar, seus pontos de conflito e tensões, e compreender de que forma o conhecimento sobre a diversidade na formação cultural, étnica e racial brasileiras e a construção de identidades afro-brasileiras podem contribuir para esta reflexão;
- estimular as discussões sobre a História da África e da cultura afro-brasileira a partir da perspectiva dos debates dos estudos pós-coloniais e do olhar de autores e pensadores africanos sobre sua própria História e enfatizar assim a diversidade de visões, em detrimento de uma história única;
- analisar a produção dos materiais didáticos utilizados nas escolas brasileiras atuais e suas inter-relações com o ensino de História da África proposto pela Legislação em vigor a partir de 2003.

Especialização em Educação Psicomotora

A Especialização em Educação Psicomotora, curso proposto pelo Departamento de Educação Física, visa a estimular o estudo e a compreensão dos processos de desenvolvimento e estruturação do sujeito, por meio da perspectiva integrada das teorias contemporâneas cognitivas, das Neurociências, da Psicanálise e das bases psicomotoras. A partir desta base conceitual, espera-se capacitar profissionais de modo a prepará-los para uma intervenção consciente e competente na área de Educação com bases na Psicomotricidade.

O curso apresenta os seguintes objetivos:

- Promover o estudo, a reflexão e a vivência dos fundamentos da Psicomotricidade, estimulando a pesquisa, numa visão holística e integrativa do ser humano;
- atualizar profissionais da área de Educação nos conhecimentos em relação ao desenvolvimento psicomotor do ser humano, viabilizando um atendimento mais adequado no processo educativo;
- refletir sobre a importância da Educação Psicomotora no processo de desenvolvimento intelectual e emocional do ser humano e suas afetações no processo ensino/aprendizagem;
- desenvolver habilidades e competências para intervenções psicomotoras, a partir de hipóteses diagnósticas;
- ampliar o conhecimento sobre o desenvolvimento normal e as patologias, propondo hipóteses de trabalho educacionais.

Especialização em Língua Portuguesa e Práticas Docentes em Espanhol

A Especialização em Educação Linguística e Práticas Docentes em Espanhol/LE, promovido pelo recém-criado Departamento de Espanhol, visa contribuir para a capacitação de docentes para o trabalho em escolas, aprimorando o conhecimento linguístico-discursivo do profissional de forma a desenvolver nele uma visão crítica das políticas linguísticas, públicas, curriculares e educacionais no Brasil.

O curso tem como objetivos:

- Apresentar métodos e técnicas que norteiem a pesquisa bibliográfica, a elaboração de projetos, a pesquisa de campo e a redação de trabalhos acadêmicos;
- propor a reflexão de forma crítica e contextualizada de questões relevantes sobre a Educação Linguística em línguas estrangeiras na educação básica;
- discutir temas fundamentais no campo do currículo, com foco na análise de políticas de currículo, bem como de políticas linguísticas no espaço escolar;
- compreender a estreita relação entre o ensino/aprendizagem de língua estrangeira e as práticas pedagógicas multiculturais e sua relevância para a construção das identidades dos estudantes;
- identificar, compreender e analisar as políticas públicas em educação básica, bem como relacionar e avaliar criticamente os livros didáticos aprovados pelo PNLD;
- refletir sobre os conceitos de gênero discursivo e tipologia textual e desenvolver habilidades direcionadas à sua abordagem em sala de aula;
- identificar e discutir criticamente as características da EJA como modalidade de ensino da educação básica;
- propor a reflexão sobre a educação inclusiva no contexto da escola básica: questões legais, conceituais e abordagens inclusivas na prática educativa.

Ensino de História

A Especialização em Ensino de História tem por objetivo consolidar o Colégio Pedro II como campo de pesquisa em teoria e metodologia na área de Ensino de História. Sob o ponto de vista da formação docente, o curso objetiva:

- promover o fortalecimento e a consolidação de um novo campo de atuação entre os profissionais da História, o campo do Ensino da História;

- criar um espaço de discussão onde a articulação teoria e prática seja realizada visando uma formação de professores a partir da teoria acadêmica e da prática pedagógica cotidiana;
- desenvolver a atualização constante de professores e alunos através da atuação em suas linhas de pesquisa, por meio da qual os envolvidos - docentes e discentes - desenvolvam atividades de crítica histórica e historiográfica, e ao mesmo tempo contribuam para o desenvolvimento de novas alternativas metodológicas no campo do ensino de História;
- propor atividades onde as práticas pedagógicas possam resultar em novas experiências metodológicas interdisciplinares e transdisciplinares.

Ciências Sociais e Educação Básica

A Especialização em Ciências Sociais e Educação Básica visa contribuir, a partir do aprofundamento das temáticas próprias à área desenvolvidas no cotidiano da Escola Básica, para a capacitação e atualização dos docentes, de modo a aprimorar a visão crítica dos currículos e políticas educacionais de impacto na escola e apurar a competência para fazer pesquisa e ensinar os educandos a pesquisarem.

O curso tem como objetivos:

- refinar métodos e abordagens para a docência em Sociologia e Ciências Sociais na Escola Básica, levando os discentes, a partir daí, a perceberem a importância destes conhecimentos em sua vida pessoal e para o seu pertencimento social;
- debater temas afetos às Ciências Sociais em sua aplicação escolar, preferencialmente de forma a realizar conexões e diálogos interdisciplinares, qualificando e descompartmentalizando o saber;
- instrumentalizar o estudante do curso para a produção de materiais pedagógicos, ultrapassando a tradicional reprodução dos materiais tidos como consagrados;

- levar o professor a refletir sobre a sua identidade, de forma a reconhecer-se como pesquisador e produtor, e não somente reproduzidor, de conhecimento;
- contribuir na construção da competência docente para a mobilização da consciência crítica e da ação no mundo do estudante da Escola Básica;
- desenvolver práticas de autonomia e de educação emancipatórias na Educação Básica, de modo a concretizar o compromisso com uma educação intercultural e crítica, considerando as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Educação Matemática

A Especialização em Educação Matemática visa qualificar professores que ensinam Matemática para uma atuação mais segura, competente e com um olhar voltado a aprendizagem efetiva do aluno, aprofundando seus conhecimentos específicos da disciplina.

O curso assume o compromisso de apresentar as novas tendências em Educação Matemática através de seus diferentes aspectos: histórico, filosófico, sócio cultural, tecnológico e didático. Pretende-se que este curso dialogue com o professor sobre conteúdos vindos da Matemática Pura aplicados nas diferentes séries da escola básica, assim como promover discussões acerca das diferentes teorias e metodologias próprias das pesquisas em Educação Matemática desenvolvidas no Brasil e no mundo com reflexos diretos na sala de aula e com ganhos significativos para os alunos.

São objetivos da Especialização em Educação Matemática:

- qualificar professores que ensinam matemática para uma atuação mais justa, segura, competente e com um olhar voltado a aprendizagem efetiva do aluno, aprofundando seus conhecimentos específicos da disciplina;
- apresentar novas tendências em Educação Matemática através de seus diferentes aspectos: histórico, filosófico, sócio cultural, tecnológico e didático;
- rever conceitos matemáticos de difícil construção epistemológica e assim contribuir para que o professor tenha não somente o domínio do conteúdo que será ministrado em suas aulas, mas também se aproprie da cultura matemática através da didática própria da disciplina.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Colégio Pedro II, nos seus 179 anos, dedicou-se continuamente à Educação Básica. Desde 1827, o Colégio foi agente de inovações educacionais tais como o Ensino Fundamental de nove anos; a Sociologia e a Filosofia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio e duas línguas estrangeiras contemporâneas no Ensino Fundamental.

Diante dos resultados da educação nacional, ao ingressar na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica o Colégio Pedro II voltou-se para a formação continuada de professores, lançou em 2012, o primeiro Programa de Residência Docente do Brasil.

Mais do que iniciar as atividades em um novo nível de ensino, o Colégio Pedro II ampliou os espaços de formação, oferecendo aos professores da Educação Básica uma imersão em um contexto escolar de excelência. Desta forma, intenciona-se fortalecer a escola de Educação Básica no processo de formação continuada de professores e inverter a lógica da formação inicial na qual a teoria conduz o conhecimento sobre a prática.

Nos cursos de pós-graduação do Colégio Pedro II, as questões práticas do cotidiano escolar são discutidas e solucionadas por meio da mobilização das experiências dos docentes que estão em serviço, norteadas pelos saberes acadêmicos e teórico-práticos.

Com uma média de 140 matrículas por ano, a pós-graduação vem se consolidando no Colégio Pedro II e demonstrando a potência da escola de Educação Básica como espaço de formação docente.

REFERÊNCIAS

BARROS, Elionora Cavalcanti de; VALENTIN, Márcia Cristina; MELO, Maria Amélia Aragão, **O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições**, **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n° 4, 2005.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Avaliação suplementar externa do Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT)**. Brasília, DF, 2013.

_____. Portaria nº 83, de 6 de junho de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 109, Seção 1, p. 12, 2011.

_____. **Ofício n. 031_06/2010/CTC/CAIII/CGAA/DAV/CAPES**. Brasília, DF, 2010.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

_____. **Plano Plurianual 2004-2007**: orientação estratégica de governo - um Brasil para todos: crescimento sustentável, emprego e inclusão social. Brasília, DF: MPMOG, 2003.

_____. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 de dezembro de 1965. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, set./dez. 2005.

_____. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1961.

_____. Decreto nº19851, de 11 de abril de 1931. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 1931, p. 5800.

_____. Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, 2005.

_____. Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, 2005.

CACETE, Núria Hanglei, Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out./dez. 2014.

SILVA, P. A. D.; DEL PINO, J. C. O Mestrado profissional na área de ensino. **HOLOS**, ano 32, v. 08, 2016.

A construção de uma política institucional de pesquisa no Colégio Pedro II

11

MARCIA MARTINS DE OLIVEIRA

Resumo: Este artigo relata a experiência de construção da política institucional de pesquisa do Colégio Pedro II. Por meio de pesquisas documentais e bibliográficas são apresentadas as conceituações da pesquisa como princípio educativo e pesquisa como princípio científico. Tendo em vista a relevância destas duas vertentes da pesquisa na Educação Básica, são relatadas as iniciativas para estimular as atividades científicas no Colégio Pedro II que consideraram as especificidades da Educação Básica. A partir disso, são apresentados as ações e os resultados alcançados no período de 2013 a 2016. Conclui-se que a pesquisa estimula o desenvolvimento de uma consciência crítica e questionadora, que viabiliza um diálogo potente entre teoria e prática, permitindo a contextualização dos conteúdos e a abordagem interdisciplinar dos fatos. Nessa perspectiva, a pesquisa supera seus objetivos educacionais e constitui-se sobretudo como uma atitude política.

Palavras-chave: Pesquisa. Iniciação científica júnior. Colégio Pedro II.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa é um elemento indispensável ao desenvolvimento social, visto que a aplicação de procedimentos teóricos e metodológicos viabiliza a construção de conhecimentos importantes para a reflexão sobre a realidade e a solução de problemas. No ambiente escolar, o desenvolvimento de pesquisas enriquece e amplia a formação de alunos, contribuindo para a transformação do processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa na Educação Básica apresenta-se tanto como princípio científico como princípio educativo. Nas duas situações, ela atua como estratégia metodológica de diálogo crítico e criativo com a realidade. Como princípio educativo, a pesquisa é

o elemento articulador do currículo, o caminho didático e investigativo, por meio do qual a aprendizagem é orientada para a autonomia do aluno (DEMO, 2011)

O desenvolvimento de pesquisas, sob a ótica do princípio educativo visa à reconstrução de conhecimentos científicos por parte do estudante, em atividades que despertem a curiosidade, a atitude questionadora e propositiva, além da capacidade de intervenção na realidade. Sob esta perspectiva, a aprendizagem torna-se significativa e o estudante protagoniza a sua própria aprendizagem buscando materiais e informações, manuseando dados, elaborando propostas, expondo seu ponto de vista e argumentando. Esta dinâmica permite que o estudante aprenda a aprender, adquira independência intelectual e desvincule-se do senso comum (DEMO, 2005).

Neste processo, a pesquisa passa a ser entendida como uma atividade cotidiana e necessária para a sociedade contemporânea, na qual a base tecnológica evolui incessantemente. Esse diálogo entre a teoria e a prática promove a contextualização dos conteúdos escolares e a visão interdisciplinar dos fatos, ampliando os espaços de aprendizagem.

Por outro lado, a pesquisa como princípio científico visa à construção do conhecimento técnico através da articulação entre a teoria e a prática mediada pela observação, reflexão e diálogo com a realidade. Assim, a pesquisa:

- desenvolve a habilidade de reconhecer e definir termos científicos, permitindo a compreensão de ideias básicas das atuais pesquisas em desenvolvimento;
- estimula o desenvolvimento de habilidades básicas para prosseguimento dos estudos em carreira científica;
- desperta atitudes críticas e reflexivas diante das pesquisas em desenvolvimento;
- fortalece a indissociabilidade entre ensino, e extensão.

O despertar da reflexão e do senso crítico do aluno por meio da pesquisa é parte da responsabilidade social da escola. Como afirma Paulo Freire

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (FREIRE, 2000, p.102).

Por isso, integrar a pesquisa às práticas da Educação Básica, seja como princípio educativo ou como princípio científico, é fundamental para o estímulo à produção de conhecimento e de valores.

O conceito de pesquisa é fundamental, porque está na raiz da consciência crítica questionadora, desde a recusa de ser massa de manobra, objeto dos outros, matéria de espoliação, até a produção de alternativas com vistas à consecução de sociedade pelo menos mais tolerável. Entra aqui o despertar da curiosidade, da inquietude, do desejo de descoberta e criação, sobretudo atitude política emancipatória de construção do sujeito social competente e organizado (DEMO, 2005, p. 82).

Analisando a relevância da pesquisa especificamente no processo educativo, Demo (2010, p. 15) afirma que:

Quando o aluno aprende a lidar com método, a planejar e a executar pesquisa, a argumentar e a contra-argumentar, a fundamentar com a autoridade do argumento, não está só “fazendo ciência”, está igualmente construindo a cidadania que sabe pensar.

O processo educativo assim conduzido demanda qualidade formal e ética.

De um lado, é essencial saber construir conhecimento metodologicamente adequado, discutir metodologia científica, construir textos formalmente corretos, aprender a fundamentar e a argumentar. De outro, é decisivo saber o que fazer com conhecimento, saber pensar e intervir, propor alternativas, fazer-se sujeito de história própria, individual e coletiva (DEMO, 2010, p. 22).

Sob essa perspectiva, a pesquisa vai além de seus objetivos educacionais e científicos, e constitui-se sobretudo como uma atitude política.

2 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA NO COLÉGIO PEDRO II

Tendo em vista a centralidade da pesquisa no processo de educação integral desenvolvido pelo Colégio Pedro II, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC) iniciou em outubro de 2013, uma série de esforços visando fomentar a pesquisa no Colégio, integrando-a à Educação Básica de forma articulada com o ensino e a extensão.

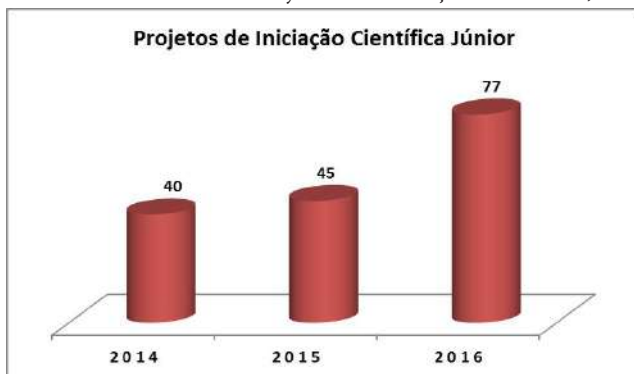
Com o intuito de dar transparência às ações da PROPGPEC, foram suspensos todos os processos de seleção em fluxo contínuo e em seu lugar foram adotadas as Chamadas Internas. As chamadas têm função semelhante a um edital, mas seu público alvo é restrito à comunidade escolar.

Este instrumento atua também como uma política de indução, uma vez que divulga amplamente os critérios adotados e permite a preparação daqueles que não têm ainda os pré-requisitos necessários. A seguir são apresentadas ações desenvolvidas com o intuito de criar uma política institucional de pesquisa no Colégio Pedro II.

2.1 Programa de Iniciação Científica Júnior

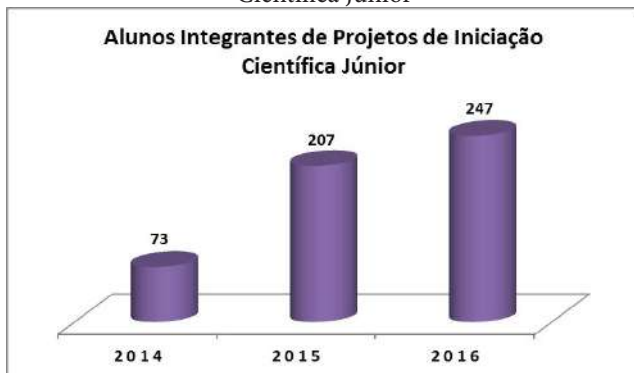
No segundo semestre de 2014, teve início o Programa de Iniciação Científica Júnior, uma ação da Diretoria de Pesquisa que visa o desenvolvimento de projetos de educação científica com estudantes da Educação Básica, a partir do 8º ano do Ensino Fundamental. Em 2014, dos cinquenta e um projetos apresentados, quarenta foram selecionados por meio da Chamada Interna nº 004/2014-PROPGPEC e envolveram quarenta professores e setenta e três alunos.

Gráfico 1 – Número de Projetos de Iniciação Científica Júnior



Fonte: Arquivos da Reitoria e da PROPGPEC

Gráfico 2 – Número de Alunos Bolsistas Integrantes de Projetos de Iniciação Científica Júnior



Fonte: Arquivos da Reitoria e da PROPGPEC

Em 2015, a Chamada Interna nº 02/2015–PROPGPEC apoiou quarenta e cinco projetos, contemplando duzentos e sete alunos com bolsas de iniciação científica. No ano de 2016, a Chamada Interna nº 06/2016-PROPGPEC, dedicada ao Programa de Iniciação Científica Júnior, contemplou setenta e sete projetos totalizando 247 alunos candidatos.

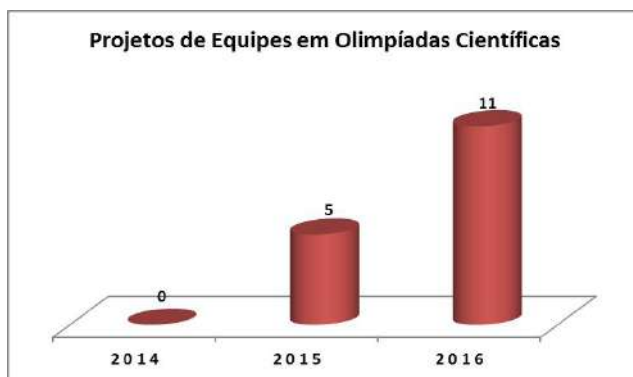
2.2 Programa de Apoio a Equipes Preparatórias para Olimpíadas Científicas

Em 2015, as bolsas de iniciação científica júnior foram incrementadas com a Chamada Interna nº 10/2015 – PROPGPEC para apoio às equipes preparatórias para as olimpíadas científicas.

O Programa de Apoio a Equipes Preparatórias para Olimpíadas Científicas do Colégio Pedro II visa identificar e incentivar talentos nas diversas áreas do conhecimento. Além de estimularem o caráter competitivo, os projetos preparatórios para Olimpíadas são essenciais para estimular o trabalho em equipe e o despertar de vocações científicas. Cinco propostas foram aprovadas para a Olimpíada Brasileira de Física, a Olimpíada Brasileira de Robótica e o Torneio de Robótica, a Olimpíada de Matemática, a Olimpíada Brasileira de Astronomia e as Olimpíadas de Neurociências. As cinco equipes envolveram trinta e um alunos bolsistas.

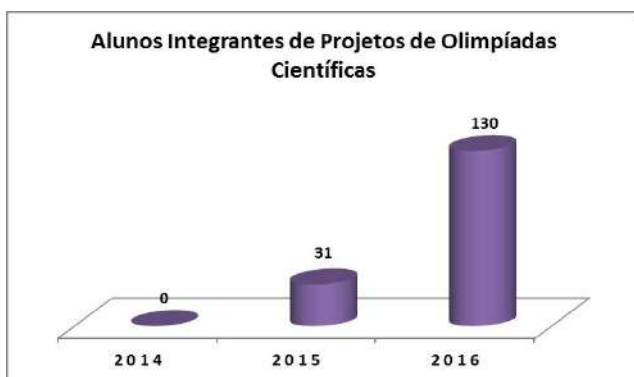
Em 2016, a Chamada Interna nº 01/2016-PROPGPEC, Programa de Apoio a Equipes Preparatórias para Olimpíadas Científicas, contemplou onze projetos e cento e trinta alunos.

Gráfico 3 – Número de Projetos de Equipes em Olimpíadas Científicas



Fonte: Arquivos da Reitoria e da PROPGPEC

Gráfico 4 – Número de Alunos Bolsistas Integrantes de Equipes de Olimpíadas Científicas



Fonte: Arquivos da Reitoria e da PROPGPEC

2.3 Programa de Apoio ao Fortalecimento dos Grupos de Pesquisa

Em outubro de 2014, foi realizado o primeiro mapeamento dos coletivos de pesquisa do Colégio Pedro II. Os Coletivos de Pesquisa são instâncias em que as atividades de pesquisa desenvolvem-se e estruturam-se em linhas de pesquisas agrupadas sob uma temática ampla e afim, na qual são desenvolvidos diferentes projetos com a finalidade de geração contínua de conhecimentos. As atividades de pesquisa no Colégio Pedro II podem se desenvolver por meio dos seguintes coletivos de pesquisa: grupos de pesquisa, núcleos de pesquisa e laboratórios.

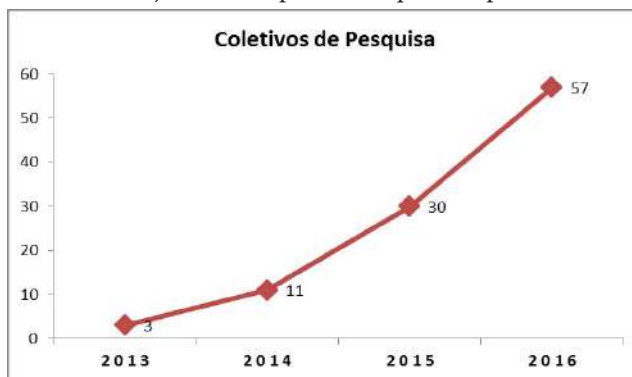
O grupo de pesquisa é constituído por um conjunto de pesquisadores organizados em torno de uma liderança, formalizado por meio de um projeto aprovado pela Instituição, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq e certificado pela PROPGPEC. O núcleo de pesquisa tem a mesma estrutura do grupo, mas por decisão de seus membros, não é cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq.

O laboratório, por sua vez, é composto por um conjunto de pesquisadores organizados em torno de uma liderança, formalizado por meio de um projeto aprovado pela Instituição, não cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq e certificado pela PROPGPEC, para aplicação prática de estudos e pesquisas.

O mapeamento inicial, realizado em 2014, por um lado permitiu a identificação de coletivos de pesquisa em atuação no Colégio e por outro estimulou a constituição de novos. Na ocasião, apenas três grupos encontravam-se registrados no Diretório de Grupos do CNPq. De outubro de 2013 a dezembro de 2016, houve significativo aumento das atividades de pesquisa no Colégio Pedro II, passando de 3 para 57 grupos

pesquisa e laboratórios. Estes grupos mobilizam professores, técnicos-administrativos, alunos e pesquisadores externos que atuam em regime de colaboração. O Gráfico 5 apresenta o ritmo de criação destes coletivos.

Gráfico 5 – Evolução dos Grupos de Pesquisa no período 2013-2016



Fonte: Arquivos da Reitoria e da PROPGPEC

Para auxiliar no processo de fortalecimento destes grupos, foi lançada em 2015, a Chamada Interna nº 001/2015–PROPGPEC que contemplou vinte e oito professores, líderes de grupos de pesquisas, com bolsa anual de R\$ 6.300,00 destinada a aquisição de material de consumo e a contratação de serviços ligados às atividades científicas.

Esta Chamada constituiu o primeiro passo do Programa de Apoio ao Fortalecimento dos Grupos de Pesquisa que objetiva, por meio da concessão de recursos aos líderes dos grupos, fomentar a produção científica desses coletivos, bem como estimular a criação de novos.

Em 2016, com o agravamento da crise política e financeira do país, a taxa de bancada teve seu valor reduzido para R\$ 3.000,00. A Chamada Interna nº 12/2016-PROPGPEC foi responsável pelo desenvolvimento desse programa, contemplando vinte e seis grupos.

2.4 Os eventos acadêmicos técnico-científicos

Outra forma de incentivo concedido aos professores-pesquisadores do Colégio Pedro II foi o apoio a eventos técnico-científicos. Em 2014, a Chamada Interna nº 01/2014-PROPGPEC contemplou dezesseis propostas, conforme agenda apresentada na Figura 1. Em 2015, vinte e nove eventos foram contemplados na Chamada Interna nº 09/2015-PROPGPEC. E, em 2016, foi lançada a Chamada Interna nº 11/2016-PROPGPEC que contemplou vinte e seis projetos, realizados na forma de seminários, colóquios, jornadas, palestras, ciclos de debates, simpósios, encontros e fóruns.

Fonte: Arquivos da Reitoria e da PROPGPEC

Figura 3 - Agenda de Eventos Acadêmicos Técnico-Científicos 2016

AGENDA DE EVENTOS ACADÊMICOS TÉCNICOS CIENTÍFICOS

JUNHO

25/06 a 03/07
I Gincina Debate do UED - Gêneros e Diversidade
Local: São Cristóvão II - Auditório
Proponente: Cristiane Pereira Gendino

28/06 a 30/06
Tecnologias em sala: II Simpósio de OZEOP, e III Oficina Literária
Local: Campos Realeng II – Bloco C
Proponente: Faquel Cristina de Sousa e Souza

JULHO

02/07
III Seminário Saberes Diversos
Local: São Cristóvão II - Auditório
Proponente: Ana Paula Silva

16/07 a 21/07
II Seminário de Diversidade de Gêneros
Local: São Cristóvão III – Auditório
Proponente: Luciano Lima Rocha

28/07 a 01/08
Diálogos em Textos Fundamentais: Gêneros e práticas culturais
Local: São Cristóvão III – Auditório e Teatro Maria Lago
Proponente: Ana Paula de Barros Jorge

SETEMBRO

19/09
I Seminário do Núcleo de Estudos Transdisciplinares
Local: São Cristóvão III – Auditório C
Proponente: Felipe Barbosa Duarte

16/09 a 17/09
2ª Jornada de Polivalência do Colégio Pedro II
Local: São Cristóvão – PROPGPEC
Proponente: Ricardo Carlos Santos Alves

OUTUBRO

10/10 a 14/10
II Jornada de Estudos de Linguagem CPL
Local: São Cristóvão - Salas de aula do Cardeal R. A e C
Proponente: Helene Viana Maciel

18/10
I Seminário GEPARCEL – “Bom ou Negro?”
Local: Centro – Auditório, Salas Nobre, Salas de Apoio, Sala de REAP
Proponente: Oscar Soares de Silva Filho

NOVEMBRO

19/10
Reconstrução dos Textos medievais e regionalismo
Local: Renato II - Auditório
Proponente: Cláudia Maria de Lenc

20/10
II Workshop Planeta Verde – A Ciência Alimentar e o Meio Ambiente
Local: Renato II
Proponente: Ana Cláudia Valente Colombo

10/11
II Seminário de LINGÜÍSTICA – Letramentos Universitários: desafios e perspectivas
Local: São Cristóvão – Auditório PROPGPEC
Proponente: Marco Vinício de Souza e Mello

18/11 a 19/11
III Seminário Multilínguas do Programa de Residência Docente
Local: São Cristóvão – PROPGPEC
Proponente: Christiane Sante Costa

25/11
II Seminário de Projetos do Departamento de Primeira Linguagem
Local: São Cristóvão – Teatro Maria Lago e sala do PROPGPEC
Proponente: Rita Alves de Silva Lima

DEZEMBRO

17/12
II Seminário CDBH: Colégio Pedro II – Polo de Cultura da Cidade do Rio de Janeiro
Local: Centro – Salas Nobre e Auditorio
Proponente: Vera Maria Pereira Rodrigues

Fonte: Arquivos da Reitoria e da PROPGPEC

2.5 Os acordos de cooperação técnico-científica

A fim de favorecer a realização de parcerias interinstitucionais, a PROPGPEC buscou formalizar Acordos de Cooperação com universidades e centros de pesquisa consolidados no Rio de Janeiro. Os acordos proporcionalmente uma infraestrutura diferenciada para o desenvolvimento de projetos e permitem o engajamento dos estudantes em projetos de pesquisa coordenados por pesquisadores renomados em instituições científicas de destaque.

Além de ampliar as oportunidades para os alunos, os acordos de cooperação promovem a troca de saberes entre o Colégio e as demais instituições de ensino e pesquisa da cidade. De 2014 a 2017, foram firmados acordos de cooperação com o Arquivo Nacional, o Real Gabinete Português de Leitura, o Instituto Brasileiro em Informação em Ciência e Tecnologia, o Instituto Eva Klabin, o Museu Nacional, o Centro Brasileiro de Pesquisa Física, o Instituto Nacional de Tecnologia e a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Osvaldo Cruz. Todos os acordos foram publicados por extrato no Diário Oficial da União.

O Quadro 1 apresenta as instituições parceiras do Colégio Pedro II com as respectivas datas de publicação em Diário Oficial e vigências.

Quadro 1 - Relação Acordos de Cooperação com data de publicação em Diário Oficial e vigência

Instituição	Publicação em D.O.	Vigência
Arquivo Nacional	28/08/2014	27/08/2019
Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)	09/02/2015	08/02/2020
Instituto Eva Klabin	09/03/2015	08/03/2020
Real Gabinete Português de Leitura	09/03/2015	08/03/2020
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	26/05/2015	25/05/2020
FIOCRUZ - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio	04/10/2016	15/09/2021
Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF)	24/10/2016	23/10/2021
Instituto Nacional de Tecnologia (INT)	09/02/2017	08/02/2022

Fonte: Diário Oficial da União

2.6 Portal de publicações eletrônicas

Diante da qualidade da produção científica dos últimos anos, o Colégio Pedro II reconheceu a necessidade de criar um canal especializado para a disseminação de informações derivada destas pesquisas. Para isso, criou o Espiral, Portal de Publicações Eletrônicas do Colégio Pedro II, que tem por objetivo abrigar as revistas científicas do Colégio.

As revistas são veiculadas através da plataforma SEER (Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas), *software* de gerenciamento e publicação de revistas eletrônicas desenvolvido pelo IBICT.

Atualmente, o Portal Espiral hospeda as seguintes publicações: Anais do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II; Anos Iniciais em Revista; Cadernos da Educação Básica – Revista da Pós-Graduação do Colégio Pedro II; Física em Revista - Cadernos de Ensino do Colégio Pedro II; Giramundo - Revista de Geografia do Colégio Pedro II; Meditação Laica Educacional – Departamento de Educação Física; Perspectiva Sociológica: A Revista de Professores de Sociologia; Práticas em Educação Infantil; Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais; Revista do Seminário Mídias & Educação – Departamento de Ciência da Computação; Revista Encontros – Departamento de História; Revista Práticas em Educação Básica – Revista vinculada aos programas de Pós-Graduação do Colégio Pedro II; Seminário de Ciências Sociais e Educação Básica – NUPES/Departamento de Sociologia; Temas & Conexões – Departamento de Matemática; Temas em Educação Física Escolar e Tramas para Reencantar o Mundo – Revista do Espaço Cultural do Colégio Pedro II.

Figura 4 - Portal Espiral



Para apoiar os professores interessados em produzir publicações eletrônicas, a Diretoria de Pesquisas da PROGPPEC oferece capacitações semestrais sobre o sistema Open Journal Systems (OJS). Estes cursos são fruto da parceria firmada entre o Colégio Pedro II e o Instituto Brasileiro em Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT/MCTI).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão do Colégio Pedro II na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e sua consequente equiparação aos Institutos Federais trouxeram grandes oportunidades e desafios para uma instituição que durante cento e setenta e cinco anos atuou, exclusivamente, como escola de Educação Básica.

Nesse cenário, o desenvolvimento da pesquisa enfrentou resistências em relação àqueles que se viam, exclusivamente, como professores de Educação Básica. Em contrapartida, aqueles que perceberam a mudança no perfil da carreira docente com a implantação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal (BRASIL, 2012), tiveram mais facilidade para assumir as novas dimensões do processo educativo: a

pesquisa e a extensão. As discussões sobre o esforço docente dedicado à pesquisa continuam e refletem a problemática de toda a Rede Federal em relação à gestão da carga horária e a busca do equilíbrio no tripé ensino-pesquisa-extensão.

A despeito dos conflitos, a pesquisa evoluiu significativamente no período considerado neste relato: grupos de pesquisa em várias áreas de conhecimento foram criados, taxas de bancadas foram concedidas para apoio aos coletivos de pesquisa, a iniciação científica foi criada e expandida, as equipes preparatórias para olimpíadas científicas surgiram como um desdobramento exitoso da iniciação científica, as parcerias com instituições de pesquisa foram ampliadas e os eventos científicos e o Portal Espiral dão a devida publicidade à efervescência intelectual do Colégio Pedro II.

O crescimento do número de professores e alunos engajados nas práticas científicas mostra o caminho que ambos escolhem seguir quando lhes é dada a oportunidade de ter um processo de aprendizagem contextualizado. A complexidade dos temas abordados nas pesquisas do Colégio Pedro II demonstra que a pesquisa, em todos os níveis de ensino, potencializa novas formas de ensinar e aprender todas as ciências, sem hierarquias, e favorece a apropriação de conhecimentos e a compreensão da função social da ciência.

Sob este aspecto, a pesquisa estimula o desenvolvimento de uma consciência crítica e questionadora, que viabiliza um diálogo potente entre teoria e prática, permitindo a contextualização dos conteúdos e a abordagem interdisciplinar dos fatos. Assim, a pesquisa além de estimular talentos científicos desde a mais tenra idade, ela constitui-se sobretudo como uma atitude política. Isto porque, o quase bicentenário Colégio Pedro II já entendeu que a pesquisa começa na infância e não na pós-graduação!

REFERÊNCIAS

CARRARA, K. **Iniciação científica**: um roteiro comentado para estudantes. São Paulo: Avercamp, 2014.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 90-100, jan.-abr. 2003.

DEMO, P. Educação científica. **Boletim Técnico Senac**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, jan./abr. 2010.

_____. **Educar pela pesquisa.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, C. A. *et al.* **Juventude e iniciação científica:** políticas públicas para o ensino médio. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 474-550, set./dez. 2007.

Os Autores

ADAILDA GOMES

Colégio Pedro II, *Campus* Humaitá I. Contato: adaildagm@yahoo.com.br

FÁTIMA IVONE DE OLIVEIRA FERREIRA

Doutora em Educação/UNESA. Professora Titular do Departamento de Sociologia do CP2.

FRANCISCO ROBERTO PINTO MATTOS

Doutor em Engenharia de Sistemas. Professor titular e coordenador do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica-CP2 no Colégio Pedro II. Contato: francisco.mattos@gmail.com

JULIANA CHRISPIM

Colégio Pedro II, *Campus* Tijuca I, Departamento de Educação Musical. Contato: julianachrispim@gmail.com

LAUDICÉIA TATAGIBA

Colégio Pedro II, *Campus* Humaitá I. Contato: elautatagiba@yahoo.com.br

LIER PIRES FERREIRA

Doutor em Direito/UERJ. Pós-Doutorando em C. Política/UFF. Professor do PPGCPRI/UCAM, Ibmec/RJ e CP2.

LUIZ FELIPE GUIMARÃES BON

Doutor em Ciência da Educação/UA. Professor e Chefe do Departamento de Sociologia do CP2.

MÁRCIA DA SILVA FREITAS

Colégio Pedro II, *Campus* Humaitá I. Contato: marciadsfreitas@gmail.com

MARCIA MARTINS DE OLIVEIRA

Doutora em Ciência da Informação. Professora titular, docente do Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica-CPII no Colégio Pedro II. Atualmente é Pró-Reitora de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II. Contato: marciaoliva@cp2.g12.br

MARIA CECÍLIA DO NASCIMENTO BEVILAQUA

Colégio Pedro II, Departamento de Espanhol. Contato: cecilia.bevilaqua@gmail.com

MARIA TERESA DE CASTELLO BRANCO FANTINATO

Colégio Pedro II. Contato: tfantinato@uol.com.br

NEIDE DA FONSECA PARRACHO SANT'ANNA

Pró-Reitoria de Pós Graduação do Colégio Pedro II. Contato: neidefps@gmail.com

PEDRO DA COSTA DUQUE

Bacharel em Ciências e Letras Colégio Pedro II - 2006, Servidor – Auxiliar de Biblioteca do *Campus* Realengo II do Colégio Pedro II. Contato: pedro_duque@ymail.com

PEDRO PAULO HAUSMANN TAVARES

Colégio Pedro II, *Campus* Humaitá. Contato: ppuerj@yahoo.com.br

ROGÉRIO MENDES DE LIMA

Doutor em Sociologia e Antropologia/UFRJ. Professor do Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica do CP2.

SOLANGE GARRITANO SEPE

Colégio Pedro II, *Campus* Humaitá I. Contato: solangegarritano@yahoo.com.br

SÔNIA REGINA VINCO

CSC I, coordenadora pedagógica de Literatura. Contato: svinco@uol.com.br

VALTER DUARTE FERREIRA FILHO

Doutor em Economia. Professor associado de Ciência Política da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Contato: valterduarteff@yahoo.com.br

Índice Remissivo

A

Alfabetização 53, 55, 65, 66
Antenor Nascentes 68
A Psicogênese da Língua Escrita 56

C

Clube de Espanhol 75, 76, 77
Clube de Línguas 71, 75
Contextualização 98

E

Educação 40, 51, 131
Educação Musical 37, 41
Educação para a Cidadania 16
Espanhol 67, 69, 71, 73, 74, 75, 76
Euclides Roxo 97, 98, 99, 100, 101, 102,
103, 104

F

Felix Klein 98
Fração 98, 102, 103
Francês 84, 86, 87, 92, 93, 94, 95
Função 98, 100

H

História 25, 37, 47, 118
História Social do Currículo 69

I

IMUK 98
Interdisciplinaridade 98

L

Laboratório de Currículos 63

Laboratórios de Sociologia 18
Lei 5692/71 59
Lei de Diretrizes e Bases 15, 68, 69, 132
Lei n. 11.684/2008 16
Lei Orgânica do Ensino Secundário 68
Lições de Arithmetica 101
Literatura 117, 118, 119, 120, 121, 122,
123, 124, 125, 126, 127, 128, 129

M

Matemática 41, 53, 97, 98, 99, 101, 103,
104, 105, 106, 112, 124
Metodologia 80, 85, 88, 90
Música 42

N

NUDOM 79, 81, 82, 84

P

Parâmetros Curriculares Nacionais 101
Perspectiva Sociológica 19
Pesquisa 18, 134, 145, 151, 152, 153, 162
Piaget 56
PISA 52
Plano de Desenvolvimento da Educação
53, 135
Plano Geral de Ensino 61, 65, 70, 71, 72,
77, 78, 129
Plurilinguismo 81, 84, 89, 90
PNAIC 53
Política de línguas 70
Programa de Residência Docente 19,
132, 136, 137, 140, 142, 147
Programa Geral de Ensino 51
Projeto Político Pedagógico 17

R

Rede ProfSocio 20

Reforma Francisco Campos 15, 97, 99,
100

Ruptura metodológica 56

S

Sociologia 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19,
20, 21, 22, 23, 24

V

van Hiele 100, 101, 105

W

Wu 103

Créditos

Reitor

Oscar Halac

Pró-Reitora de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Marcia Martins de Oliveira

Diretoria de Pós-Graduação

Francisco Roberto Pinto Mattos

Diretoria de Pesquisa

Jorge Fernando Silva de Araújo

Diretoria de Extensão

Martha Yvonne de Almeida

Diretoria de Cultura

Eloisa Saboia

Editor da Coleção

Francisco Roberto Pinto Mattos

Conselho Editorial

Adriana Maria Freitas

Aira Suzana Ribeiro Martins

Alda Maria Coimbra

Aline Viegas Vianna

Christine Sertã Costa

Edite Resende Vieira

Eloisa Saboia

Esther Kuperman

Fátima Ivone de Oliveira Ferreira

Flavia Vieira da Silva do Amparo

Francisco Roberto Pinto Mattos

Jorge Fernando Silva de Araújo

Kátia Regina Xavier Pereira da Silva

Marcia Martins de Oliveira

Marco Santoro

Martha Yvonne de Almeida

Neide Fonseca Parracho Sant'Anna

Rogério Mendes Lima

Rogério Neves

Projeto Gráfico e Diagramação

Bianca Benicio de Toledo

Impresso em Minas Gerais, em outubro de 2017,
por Globalprint Editora Gráfica Ltda. para a Editora
Colégio Pedro II.

Formato 16 x 23 cm

Tipografia Myriad Pro 10/16
Minion Pro 10/24

Papel Couché fosco 115g/m

Tiragem 500 exemplares

Ilustração e Capa

Ana Beatriz Cunha Carvas

Conselho Científico

Adriana Nogueira Accioly Nóbrega (PUC-Rio)

Agnaldo da Conceição Esquincalha (UERJ)

Allan Rocha Damasceno (UFRRJ)

Ana Ivenicki (UFRJ)

Ana Patrícia da Silva (UERJ)

Andrea da Silva Marques Ribeiro (UERJ)

Bruno Cavalcanti Lima (IFRJ)

Bruno Deusdará (UERJ)

Carmen Elena das Chagas (IFRJ)

Claudia Moura da Rocha (UERJ)

Cleci Teresinha Werner da Rosa (UPF)

Cristiane Fuzer (UFMS)

Dayala Paiva de Medeiros Vargens (UFF)

Dilma Maria de Mello (UFU)

Esequiel Rodrigues Oliveira (UERJ)

Flávia dos Santos Soares (UFF)

Francisco José Montório Sobral (IFC)

Giseli Pereli de Moura Xavier (UFRJ)

Helena Maria Marques Araújo (UERJ)

Jailson de Souza e Silva (UFF)

Janaina da Silva Cardoso (UERJ)

José Adolfo Snajdauf de Campos (UFRJ)

Lilian Nasser (UFRJ)

Lucas Matos (UERJ)

Luciana Maria Almeida de Freitas (UFF)

Marcos da Fonseca Elia (UFRJ)

Maria Aparecida Cardoso Santos (UERJ)

Maria Helena Versiani (Museu da República)

Maria Jacqueline Girão Soares de Lima (UFRJ)

Mylene Cristina Santiago (UFF)

Pedro Henrique Pedreira Campos (UFRRJ)

Renata Lopes de Almeida Rodrigues (UERJ)

Rosana Rodrigues Heringer (UFRJ)

Rundsthen Vasques de Nader (UFRJ)

Sara Regina Scotta Cabral (UFMS)

Sergio Crespo Coelho da Silva Pinto (UFF)

Sueli Salles Fidalgo (UNIFESP)

Thais Porto Amadeu (UERJ)

Viviane Silva Ramos (IFRS)

Revisão

Adriana Maria Freitas

Ana Cristina Coutinho Viegas

André Gomes Dantas

Flavia Vieira da Silva do Amparo

Martha Yvonne de Almeida

Maycon Francisco Marafijo

Simone Alves da Silva

O NOVO VELHO

Colégio Pedro II

História do Colégio Pedro II



Fundado em 2 de dezembro de 1837