

MemoCAp

UMA HISTÓRIA SOCIAL DO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRJ
(1948-2021)

Afrânio Raul Garcia Jr. | Ana Célia Castro | Monica Atalla Pietroluongo
Alessandra Carvalho | Alfredo Veiga de Carvalho



MemoCAp

UMA HISTÓRIA SOCIAL DO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRJ
(1948-2021)

Projeto MemoCAp

Coordenadores

Afrânio Raul Garcia Jr. (*in memoriam*)
Ana Célia Castro

Bolsistas

Alfredo Veiga de Carvalho
Gabriela Falcão Klein
Isabela de Carvalho Neves
Leticia Leite da Matta
Luiz Henrique de Carvalho
Lukas Augusto Lezama Ayala
Monica Atalla Pietroluongo

Financiamento

Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à
Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – Faperj

MemoCAp

UMA HISTÓRIA SOCIAL DO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRJ
(1948-2021)

Afrânio Raul Garcia Jr. | Ana Célia Castro | Monica Atalla Pietrolungo
Alessandra Carvalho | Alfredo Veiga de Carvalho



Copyright © 2025 dos autores.

Todos os direitos desta edição estão reservados aos autores.

Esta obra está licenciada sob a Licença Creative Commons Atribuição-Não Comercial-Sem Derivações 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

Você pode copiar e redistribuir o material em qualquer meio ou formato para fins não comerciais, desde que não o modifique e dê os devidos créditos.



Capa, projeto gráfico e produção editorial

Ideia D – ideiad.com.br

Revisão

Maria Helena Torres

Catálogo de Publicação na Fonte

MemoCAp : uma história social do Colégio de Aplicação da UFRJ
(1948-2021) / Afrânio Raul Garcia Jr. ... [et al.]. – Rio de
Janeiro : Ideia D, 2025.

166 p. : il.

ISBN 978-65-5726-014-2

Versão digital disponível em:

<<https://doi.org/10.5281/zenodo.15345261>>

1. Colégio de Aplicação da UFRJ – Aspectos sócio-históricos.
2. Educação - Mobilidade social. 3. Educação - poder. 4.
Educação - História. I. Garcia Jr., Afrânio Raul. II. Título.

CDU 37(091)

Elaborado por Ismael Soares Pereira – CRB 15/741

Colégio Brasileiro de Altos Estudos – UFRJ

Av. Rui Barbosa, 762 – Flamengo

22250-020 – Rio de Janeiro – RJ

cbae.ufrj.br | cbae@forum.ufrj.br

facebook.com/altosestudos | [@cbaeufrj](https://twitter.com/cbaeufrj) | youtube.com/@CBAEUFRJ

Autores

Afrânio Raul Garcia Jr. (1948-2024, *in memoriam*) foi antropólogo e professor do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde atuou de 1978 a 1998. Graduado em economia pela PUC-Rio e mestre em antropologia social pelo PPGAS/UFRJ, realizou pós-doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), sob orientação de Pierre Bourdieu. Dirigiu o Centre de Recherches sur le Brésil Contemporain.

Ana Célia Castro é economista e professora titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Diretora do Colégio Brasileiro de Altos Estudos (CBAE/UFRJ), atua como vice-coordenadora do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (INCT/PPED). Possui graduação pela UFRJ, mestrado e doutorado pela Unicamp, e pós-doutorado pela Universidade da Califórnia, Berkeley. Suas pesquisas focalizam inovação, instituições, desenvolvimento, capacidades estatais e políticas públicas.

Monica Atalla Pietroluongo, pedagoga pela UFRJ, com especialização em psicopedagogia pelo Centro de Estudos Psicopedagógicos do Rio de Janeiro e em arteterapia pela União Nacional de Arte-terapia; servidora técnico-administrativa do Colégio de Aplicação da UFRJ de 1987 a 2010 e em 2017; coordenadora de Circuito e Mediação nas exposições interativas da Casa da Ciência, de 2011 a 2017; colabora atualmente com o Colégio Brasileiro de Altos Estudos da UFRJ no MemoCap e no projeto de Criação e Implementação do Observatório do Feminicídio do Estado do Rio de Janeiro.

Alessandra Carvalho, mestre pelo Programa de Pós-graduação em História Social (UFRJ) e doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (UFRJ), com estudos sobre a história política das ditaduras no Brasil republicano. Atualmente, é professora de história do Colégio de Aplicação da UFRJ e do

Programa de Pós-graduação em Ensino de História (Instituto de História-UFRJ) e desenvolve pesquisas sobre o ensino de temas sensíveis na educação básica e a história social do CAP-UFRJ.

Alfredo Veiga de Carvalho é engenheiro civil pela UFF e mestre em informática pela PUC-Rio. Professor assistente do Departamento de Informática da PUC-Rio, analista de sistemas do ConsulPUC e do Rio Datacenter. Chefe de suporte aos usuários de sistemas do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas e do Laboratório Nacional de Computação Científica no MCTi, atuou em ensino e pesquisa na CCE PUC-Rio, participou de projetos de pesquisa do Laboratório de Engenharia de Software no Departamento de Informática da PUC-Rio. Desde 2020 atua, como bolsista Faperj, no projeto MemoCAp do CBAE/UFRJ.

Sumário

Introdução	9
<i>Ana Célia Castro</i>	
Parte 1 – Para entender a história social do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro	
Por que estudar a história social do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro	25
<i>Afrânio Raul Garcia Jr.</i>	
Um estudo sobre a trajetória social de Luiz Alves de Mattos	33
<i>Monica Atalla Pietroluongo</i>	
Professoras/es e estudantes do CAp-UFRJ: em busca de uma periodização	55
<i>Alessandra Carvalho</i>	
Parte 2 – Mapeamento do perfil discente	
Quem são os alunos do Cap-UFRJ? Elementos para uma história social	71
<i>Alfredo Veiga de Carvalho</i>	
Anexo 1 – Campos de informação coletada a partir das fichas de matrícula do CAp	141
Anexo 2 – Lista dos 79 ex-alunos que responderam ao questionário-piloto MemoCAp	165

Introdução

Ana Célia Castro

Este livro é um tributo à memória e ao legado inestimável do professor Afrânio Raul Garcia Jr., um verdadeiro CApiano, cuja dedicação e visão foram essenciais para a concepção e realização deste projeto. Com sensibilidade e rigor intelectual, o professor Afrânio compreendeu que o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Cap-UFRJ) oferecia um ponto de observação privilegiado para se enxergar além de seus muros, permitindo lançar luz sobre questões fundamentais da educação brasileira.

A partir dessa perspectiva, e sob sua liderança, o grupo de pesquisadores reunidos no Colégio Brasileiro de Altos Estudos (CBAE)¹ desvelou os múltiplos horizontes que atravessam a história do colégio: desde as disputas ideológicas que marcaram a fundação da Universidade do Brasil, passando pelas inovações pedagógicas implantadas a partir de 1948 e inspiradas em parte no Escolanovismo, até os desafios contemporâneos da democratização do ensino. Acima de tudo, porém, nosso olhar se voltou para a trajetória social dos ex-alunos, cujos caminhos foram acompanhados por meio de uma ampla base de dados do CAP-UFRJ, revelando o impacto transformador dessa instituição na vida de tantas gerações.

Este livro nasce do Projeto MemoCAp: uma história social do Colégio de Aplicação da UFRJ (1948-2021),² que tem como objetivo geral analisar a história da instituição, sua influência na formação intelectual, política e social de seus alunos e professores, e seus impactos na mobilidade social. O projeto é parte das atividades de pesquisa do CBAE da UFRJ e está inserido no Programa Memória dos Movimentos Sociais (Memov), sob a coordenação do professor José Sérgio Leite Lopes (CApiano e da equipe

¹ Afrânio Raul Garcia Jr., Ana Célia Castro, Monica Atalla Pietroluongo, Alessandra Carvalho, Alfredo Veiga de Carvalho, José Sérgio Leite Lopes, Barbara Calabria, Rosângela da Silva Moreno, Denise Cabral, Jair Koiller, Daniel Puig.

² Projeto financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Rio de Janeiro (Faperj), a quem agradecemos o apoio.

de pesquisadores), bem como faz parte do Programa de Cátedras (Cátedra Democracia Hélio Jaguaribe), que tem como titular o professor Renato Boschi.

A pergunta central da pesquisa se refere aos impactos da formação obtida no Colégio de Aplicação sobre a formação intelectual e sobre carreiras profissionais, sobre a mobilidade social e sobre a atuação política de seus egressos. A interrogação sobre o que foi inovador no CAP-UFRJ – e com que intensidade – ganha, assim, um alicerce sólido e um teste de pertinência. A partir de estudos realizados com esses objetivos, foi possível avaliar as trajetórias percorridas pelo Colégio de Aplicação e os modos de organizar distintas experiências educativas, e sua importância na construção de alicerces democráticos. Dessa forma, compreender a história do CAP-UFRJ não se limita a examinar a influência que exerceu individualmente sobre seus egressos, mas exige análise mais profunda a respeito do papel da educação na reprodução e superação das desigualdades sociais, bem como sua relação com a formação da cidadania e a consolidação da democracia no Brasil.

O CAP-UFRJ no contexto da educação brasileira

Em 2020, a Universidade Federal do Rio de Janeiro decidiu comemorar o centenário do decreto promulgado pelo presidente da República Epitácio Pessoa que instituiu a “Universidade do Rio de Janeiro” (decreto-lei nº 14 413/1920). Graças a esse decreto foram associadas, no interior dessa universidade, a Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica de Engenharia e a Escola de Direito. Cada um desses estabelecimentos, existentes desde o século XIX, manteve basicamente suas formas precedentes de atuação e, ao que se sabe, houve pouca interação na época.

A origem do CAP está inserida em um contexto de disputas ideológicas e pedagógicas. Luiz Alves de Mattos, originalmente um beneditino, e Anísio Teixeira, este último ligado ao movimento da Escola Nova, embora personagens muito distintos na origem social e nas convicções religiosas contribuíram de forma convergente para a implantação de um sistema de ensino secundário em bases modernas e nacionais.

Como havia acontecido na Europa, no final do século XIX, a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras abriu caminho para professores, bem como para outros perfis de cientistas, filósofos, cientistas sociais e artistas que buscavam a dedicação integral ao ensino e à pesquisa. No Rio

de Janeiro, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que surge sob inspiração de Anísio Teixeira, iria incorporar cientistas, como o físico Joaquim Costa Ribeiro, historiadores e sociólogos como Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre, além do músico Villa-Lobos, e vários outros.

Nos primórdios da Faculdade de Filosofia, nos anos 1920 e 1930, a interdisciplinaridade estava presente, bem como a defesa da escola pública, gratuita, laica e obrigatória. Permanecia acirrada, entretanto, a controvérsia entre pensadores católicos, como Alceu Amoroso Lima e o próprio Luiz Carlos Matos, e os partidários de Anísio Teixeira. A Universidade do Brasil, fundada posteriormente em 1937 nasce em meio ao embate de posições políticas e ideológicas conflitantes. Seus fundadores buscaram, logo a seguir (em 1948 quando é criado o Colégio de Aplicação da FNFfi), implantar um modelo de ensino secundário inovador, inspirado em experiências internacionais, que combinava a formação de professores com a experiência prática em sala de aula. Esse modelo foi, certamente, influenciado pelo movimento Escola Nova, que propunha uma educação progressista baseada na experiência e na participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

O passado da Universidade Federal do Rio de Janeiro não exhibe um traço contínuo, o que reforça a necessidade de compreensão mais profunda das inovações institucionais e pedagógicas associadas à sua criação. O contexto internacional desempenhou papel fundamental nesse processo, uma vez que, no pós-Segunda Guerra Mundial, o ensino e o desenvolvimento científico tornaram-se atributos centrais das grandes potências. A emergência da energia atômica e outros avanços reforçaram a crença na educação nacional como ferramenta estratégica nos jogos de poder internacionais.

Nesse cenário, uma das grandes novidades na Universidade do Brasil foi a criação, em 1948, do Colégio de Aplicação, idealizado pelo catedrático de didática geral da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi), Luiz Alves de Mattos. Inspirado em experiências educacionais norte-americanas, alemãs e de outros países, o CAp-UFRJ nasceu como um espaço inovador de ensino secundário, diretamente vinculado à formação docente. Seu objetivo era proporcionar aos licenciandos, ainda no último ano da faculdade, uma experiência prática que os capacitasse para a transmissão de conhecimento a estudantes do ensino médio. Dessa forma, buscava-se estabelecer um elo entre a educação secundária e o ensino superior, promovendo um diálogo contínuo com a ciência e com o legado cultural nacional e internacional.

A universidade, então, assumia uma dupla função: por um lado, dedicava-se à transmissão e produção do conhecimento nas mais diversas

áreas; por outro, preocupava-se com a formação de professores para o ensino secundário, promovendo experiências pedagógicas que aproximavam a realidade educacional brasileira das melhores práticas internacionais. Essa interseção entre ensino, pesquisa e inovação pedagógica consolidou o CAP-UFRJ como um laboratório privilegiado para experimentação didática e para o aperfeiçoamento da educação pública no Brasil.

Toda instituição escolar depende de regras, normas e regulamentos estabelecidos pelo Estado para pautar seu funcionamento. Tão importante quanto sua estrutura normativa, no entanto, são os sujeitos que a constroem diariamente. Direção, professores, alunos e técnicos formam a identidade de uma escola, nela imprimindo valores, dinâmicas e práticas que ultrapassam o que está formalmente previsto. A vida de um estabelecimento de ensino não pode ser compreendida apenas a partir da homogeneidade de seus alunos e docentes, mas sim pela diversidade de características, histórias e interações que definem sua experiência pedagógica. Nesse sentido, identificar a fim de compreender os indivíduos que passaram pelo CAP-UFRJ permite lançar luz sobre suas contribuições para a sociedade e para a educação pública.

A partir dessa perspectiva, o projeto de pesquisa buscou aprofundar o conhecimento sobre as práticas pedagógicas do colégio, a trajetória de seus docentes e discentes, bem como os desdobramentos do aprendizado vivenciado nessa instituição. Além de examinar a inserção dos egressos em diferentes campos profissionais, científicos, técnicos e artísticos, o estudo também se debruçou sobre o impacto da formação recebida no CAP-UFRJ sobre suas trajetórias sociais e sua atuação cidadã.

À medida que a pesquisa avançava, as questões investigativas se ampliavam. Desde o início, o projeto se estruturava sobre duas pedras angulares. Em primeiro lugar, o percurso escolar dos egressos permitia compreender sua evolução social, analisando como se tornaram dirigentes do Estado, da economia e de instituições da sociedade civil, além de professores, cientistas e artistas, ocupando posições de destaque. Em segundo lugar, essa base de informações possibilitava examinar criticamente os fundamentos das desigualdades e da mobilidade social no Brasil, bem como o impacto político da formação escolar, relacionando esses aspectos às bases da construção da democracia no país.

Nesse contexto, o acesso à educação de qualidade e as oportunidades moldadas ainda na adolescência emergem como questões de interesse global. A relação entre a socialização escolar e os destinos sociais tem sido

amplamente estudada na Europa e na América do Norte, onde as desigualdades no acesso ao conhecimento e às competências impactam diretamente as chances individuais de ascensão social. No Brasil, a trajetória do CAP-UFRJ oferece oportunidade única para investigar esses processos, uma vez que o colégio passou por profundas transformações ao longo das décadas.

A conquista da autonomia administrativa nos anos 1980, por exemplo, permitiu que sua comunidade escolar definisse seus próprios rumos acadêmicos e estruturais. Mais recentemente, a adoção do sorteio como critério de ingresso representou um marco na democratização do acesso, buscando reduzir a elitização histórica do corpo discente.

Com isso, compreender a história do CAP-UFRJ significa não apenas analisar sua trajetória institucional e pedagógica, mas também lançar um olhar atento sobre o papel da educação na estruturação das desigualdades, na mobilidade social e na formação da cidadania. O colégio, mais do que um espaço de ensino, é um reflexo das tensões, dos desafios e das conquistas da educação pública brasileira.

Um evento disruptivo do ponto de vista da pesquisa foi o acesso, permitido pelo Colégio de Aplicação ao entender a importância do estudo proposto, a todas as fichas de ex-alunos, de 1948 – ano de fundação do CAP da FNF – a 2021, ano pelo qual decidimos delimitar a investigação com base nos dados censitários do colégio.

A pesquisa que resultou neste livro foi conduzida a partir de diversas fontes, incluindo:

- comparações internacionais, com base em estudos de mobilidade social e democratização da educação, incluídas as pesquisas de Thomas Piketty sobre o impacto da educação na desigualdade;
- levantamento histórico e documental: consulta a arquivos institucionais da UFRJ, documentos internos do CAP e legislação educacional;
- análise da produção acadêmica sobre o colégio, que se estende por dissertações, teses e artigos acadêmicos;
- aplicação de questionários e entrevistas a ex-alunos e ex-professores, com foco em suas trajetórias sociais e profissionais.

A obra é dividida em duas partes, e os capítulos que a compõem estão organizados de forma a apresentar a história do CAP-UFRJ de maneira

abrangente e analítica. Aqui sintetizamos as principais contribuições oferecidas em cada capítulo.

Por que estudar a história social do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Afrânio Raul Garcia Jr.

A pesquisa sobre a história social do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ) busca compreender como a educação influencia a mobilidade social, a reprodução das hierarquias e a formação das elites dirigentes. Partindo de referenciais teóricos e empíricos, a análise empreendida por Afrânio Garcia Jr. examina, com base em sólidos fundamentos teóricos, as relações entre escolaridade, desigualdade e poder, evidenciando o papel estruturante da educação – tanto internacionalmente quanto na sociedade brasileira.

O sistema escolar, longe de ser um espaço neutro, opera como um mecanismo que reforça desigualdades preexistentes. A eliminação escolar afeta, sobretudo, os estudantes de famílias com menor escolaridade, perpetuando o ciclo intergeracional de desigualdade. Além das barreiras institucionais, como exames seletivos e a distribuição desigual de oportunidades, a escola também participa de um processo mais subjetivo, no qual indivíduos de classes subalternas interiorizam um sentimento de inferioridade cultural que restringe suas aspirações educacionais e profissionais. Trabalhos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron demonstram que o acesso ao ensino superior não se dá exclusivamente pelo mérito, mas pela transmissão de capital cultural entre gerações. Após a realização da pesquisa com as fichas dos alunos do CAp – 1948 a 2021 – os dados preliminares indicavam, principalmente até os anos 1990, que 90% de seus ex-alunos ingressam no ensino superior, sendo a maioria proveniente de famílias de alta escolaridade, o que reforça seu papel na reprodução da elite intelectual.

A análise histórica do colégio permite compreender os desafios da democratização da educação no Brasil e, em particular, na cidade do Rio de Janeiro. O estudo refaz a trajetória de seus idealizadores, examina sua visão pedagógica e revisita a literatura acadêmica já produzida sobre o colégio, buscando avaliar, por meio de questionários aplicados a ex-alunos, padrões de mobilidade social e inserção profissional.

A pesquisa também se beneficia, e essa é a principal contribuição do capítulo de Afrânio Garcia Jr., dos diálogos com estudos internacionais

sobre educação e poder. Trabalhos clássicos na França exploram a herança cultural na escolarização, enquanto pesquisas sobre a Alemanha, a Hungria e o Império Austro-húngaro analisam a relação entre elite educacional e poder político. No contexto anglo-saxão, autores como Wright Mills enfatizam a formação da “elite do poder” nos Estados Unidos, ressaltando o papel das instituições educacionais na consolidação de grupos dirigentes. O estudo de Thomas Piketty indica que a universalização da educação contribuiu para o crescimento econômico dos Estados Unidos, mas que, a partir da década de 1980, a seletividade no ensino superior intensificou desigualdades. Essas comparações permitem situar o CAP-UFRJ em panorama mais amplo e compreender os fatores que determinam a relação entre escolarização e estratificação social.

A mobilidade social proporcionada pelo ensino secundário no Brasil se desenvolveu de forma distinta em relação a países que consolidaram seus sistemas educacionais no início do século XX. Apenas a partir de 1930 o Brasil começou a estruturar um ensino médio e superior mais amplo, o que impacta até hoje a democratização do acesso à educação de qualidade. Nesse sentido, comparar o CAP-UFRJ com outras instituições, tanto nacionais quanto internacionais, permite identificar padrões de reprodução social e avaliar caminhos futuros que possam reduzir as desigualdades educacionais. Para isso, tem sido fundamental analisar não apenas o perfil dos estudantes, mas também a formação e os critérios de recrutamento do corpo docente, uma vez que esses fatores influenciam diretamente a qualidade do ensino e a manutenção do prestígio do colégio. Essas considerações farão parte do terceiro capítulo do livro.

A investigação buscou também analisar de que forma o CAP-UFRJ se inseriu no contexto da desigualdade educacional brasileira e de que maneira podemos comparar o colégio com outras instituições similares, o que será um dos objetivos de desdobramentos futuros da pesquisa.

A educação, além de refletir as estruturas sociais, também as reproduz e, em alguns contextos, pode atuar como força transformadora. Examinar essa dinâmica de maneira empírica e fundamentada contribui para um debate qualificado sobre a democratização do ensino e para a formulação de políticas educacionais mais inclusivas e eficientes. Ao lançar luz sobre a trajetória do CAP-UFRJ, Afrânio Garcia Jr. contribui para ampliar a compreensão sobre o papel da educação na construção de um sistema mais equitativo e acessível a todas as camadas sociais.

Um estudo sobre a trajetória social de Luiz Alves de Mattos

Monica Atalla Pietroluongo

O capítulo tem como objetivo aprofundar a compreensão da trajetória social, intelectual e profissional de Luiz Alves de Mattos, fundador do Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil, destacando sua influência na educação brasileira. A pesquisa investiga seus princípios pedagógicos, suas experiências formativas e sua atuação na implementação de inovações educacionais, além de analisar suas contradições e impactos no cenário educacional. Ao puxar os fios dessa história, Monica Atalla Pietroluongo revela aspectos pouco conhecidos que permitem compreender melhor a relação entre Mattos e os primeiros anos do Colégio de Aplicação da FNF da Universidade do Brasil.

Inserido no Projeto MemoCap, que busca compreender a história social do CAP-UFRJ entre 1948 e 2021, o estudo examina textos de autoria de Mattos, permitindo identificar convergências e divergências entre sua teoria e sua prática educacional.

A trajetória de Mattos tem início em São Paulo, onde nasceu em 1907, em uma família de imigrantes portugueses. Criado em ambiente de limitações financeiras e sociais, foi alfabetizado em um seminário católico, onde era o único menino admitido. Esse contexto moldou sua identidade e isolamento social, ao mesmo tempo que lhe proporcionou uma formação rigorosa na Ordem Beneditina. Posteriormente, foi enviado aos Estados Unidos, onde obteve diplomas em teologia, direito canônico, filosofia e educação, experiências que ampliaram sua visão sobre os rumos da pedagogia.

Durante sua permanência nos EUA, Mattos teve contato com as ideias de John Dewey e do pragmatismo educacional, influências que se refletiriam em suas propostas pedagógicas futuras. Ao retornar ao Brasil, rompeu com a Igreja católica após se apaixonar por sua aluna, Dora Kullman, com quem se casou e teve filhos. Esse afastamento da vida religiosa marcou uma transição significativa em sua trajetória, levando-o à Universidade do Brasil, onde se tornou professor catedrático e diretor da Faculdade Nacional de Filosofia.

Em 1948, Mattos fundou o Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil, inspirado no modelo dos colégios de demonstração norte-americanos. Sua proposta buscava integrar a formação de professores à prática pedagógica, proporcionando um ambiente experimental em que futuros

docentes pudessem aplicar e desenvolver métodos de ensino inovadores. Entre as principais inovações implementadas estavam as classes experimentais, baseadas na experiência prática, o ensino centrado no estudante, incentivando autonomia e protagonismo, e a criação do grêmio estudantil como ferramenta de formação cidadã. Alguns membros do grupo de pesquisadores do MemoCAp tiveram o privilégio de vivenciar as classes experimentais – experiência que reconhecemos como fundamental na construção de uma formação acadêmica sólida, refletindo-se tanto no desenvolvimento profissional quanto no engajamento político ao longo de suas trajetórias.

Paralelamente à atuação no CAp, Mattos trabalhou na Fundação Getúlio Vargas (FGV), onde desempenhou papel fundamental na estruturação de instituições de ensino e administração pública.

Sua produção intelectual foi vasta e influente, consolidando sua posição como um dos principais pensadores da didática no Brasil. Autor de livros e artigos sobre formação docente, destacou-se especialmente pelo *Sumário de didática geral*, que se tornou referência nacional e internacional. Em sua concepção pedagógica, defendia uma educação pragmática, voltada para a experimentação e inovação, e criticava a falta de investimentos na educação pública, a burocracia escolar e o ensino tradicional baseado na memorização.

A trajetória de Mattos, no entanto, não esteve isenta de contradições. Embora tenha rompido com a Igreja, manteve valores missionários na educação, o que se refletiu em sua atuação como mediador entre católicos e renovadores na disputa educacional da época. No CAp-UFRJ, adotou postura pragmática e conciliadora, evitando polarizações ideológicas e priorizando a construção de um ensino de excelência. Seu modelo educacional, apesar de progressista nos métodos, mantinha estrutura conservadora, com foco na formação de lideranças e no fortalecimento do ensino secundário.

À frente do CAp-UFRJ até 1965, Mattos promoveu uma educação inovadora e de excelência. Após deixar a direção do colégio, assumiu cargos na FGV e no setor de administração pública, ampliando ainda mais sua influência na educação brasileira. Encontrado por Monica Pietroluongo após a redação do capítulo do livro, um importante documento, datado de 7 de janeiro de 1971 e assinado por Luiz Simões Lopes, presidente da FGV, “designa os Professores Luiz Alves de Mattos, Joaquim de Farias Góes, Anísio Spínola Teixeira e José de Faria Góes Sobrinho, para sob a

presidência do primeiro, construírem a Comissão encarregada de estudar as possibilidades e apresentar projeto de criação de um Centro de Estudos Pós-Graduados de Educação”.

Sua visão missionária permaneceu até o fim da vida, sendo surpreendente para muitos que, ao falecer, tenha sido enterrado com a batina da ordenação sacerdotal, revelando a complexidade de sua identidade e trajetória.

O estudo de Mattos permite compreender não apenas as inovações que implementou, mas também as tensões entre tradição e modernidade na educação nacional. O CAP-UFRJ tornou-se um modelo de referência para a educação pública de qualidade no Brasil, refletindo desafios e contradições da democratização do ensino. Sua trajetória evidencia a necessidade de investimentos e reformas estruturais no setor educacional, reafirmando o papel da educação como vetor de transformação social e desenvolvimento do país.

Professoras/es e estudantes do CAP-UFRJ: em busca de uma periodização

Alessandra Carvalho

Um projeto de pesquisa não se faz sem um balanço do estado da arte do tema. O Colégio de Aplicação foi, e continua sendo, o personagem central de vários estudos, teses, dissertações e artigos publicados ao longo dos anos. Esses estudos compreendem as práticas pedagógicas, as vivências, os horizontes de carreiras profissionais e artísticas, e da participação política em conturbados períodos da nossa história; e, sobretudo, permitem estabelecer uma periodização, que é fundamental para entender a trajetória do colégio e dos CAPianos.

Desde a década de 1950, o CAP-UFRJ, foi a inspiração de mais de 40 estudos sobre a história da educação, formação de professores e currículo. Os trabalhos que abordam a história do colégio podem ser categorizados em três grandes abordagens: aqueles que tratam da história dos colégios de aplicação no Brasil, nos quais o CAP-UFRJ é frequentemente tomado como referência; estudos voltados para setores curriculares e práticas pedagógicas, incluindo investigações sobre métodos de ensino e disciplinas específicas; e análises históricas e sociológicas que examinam a constituição do colégio e seu impacto no mercado educacional do Rio de Janeiro.

A análise da seleção do corpo docente revela três grandes períodos. No primeiro, que vai de 1948 até o início da década de 1980, os professores eram indicados diretamente por Luiz Alves de Mattos e por outros docentes da FNFi. Os vínculos contratuais eram temporários, e a falta de estabilidade caracterizava a carreira docente. Somente a partir de 1980, sob a pressão do movimento sindical, foram publicados os primeiros editais para concursos públicos. O segundo período, de meados da década de 1980 a 2008, marca a conquista da autonomia administrativa do colégio dentro da UFRJ, permitindo participação mais intensa dos docentes nas decisões institucionais. Nesse intervalo, ocorreu a consolidação da carreira docente, com concursos públicos e a introdução do regime de dedicação exclusiva (DE), garantindo melhores condições de trabalho. O terceiro período, iniciado em 2008, é caracterizado pela criação da carreira de professor de ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT), que equiparou os docentes do CAP-UFRJ aos do ensino superior. A partir desse momento, a titulação dos professores passou a se expandir significativamente, e, em 2024, 80% do corpo docente já era composto por doutores ou doutorandos. Além disso, os concursos passaram a incorporar cotas raciais e para pessoas com deficiência, a partir de 2020.

No que se refere à seleção discente, o CAP-UFRJ também passou por distintas fases ao longo de sua história. Entre 1949 e 1969, os processos de admissão baseavam-se em provas escritas e orais altamente seletivas, incluindo testes de inteligência, o que resultava na predominância de estudantes de classe média e moradores da zona Sul do Rio de Janeiro. Entre 1970 e 1998, foram implementadas novas formas de seleção, combinando provas, sorteios e reserva de vagas para filhos de funcionários da UFRJ e alunos da rede pública. Nessa fase, o colégio passou a oferecer ensino fundamental e médio, ampliando significativamente sua abrangência. No período de 1999 a 2020, ocorreu significativa mudança na admissão: as provas eliminatórias passaram a ser combinadas com sorteios, o que contribuiu para a democratização do acesso. Em 2019, foram incorporadas cotas sociais e étnico-raciais, tornando o colégio mais inclusivo. A partir de 2021, o sorteio foi adotado como única forma de ingresso, eliminando definitivamente as provas seletivas e consolidando um perfil discente mais diversificado. Além disso, o CAP passou a atender alunos da educação infantil ao ensino médio, ampliando ainda mais sua função social.

O impacto dessas mudanças na estrutura do CAP-UFRJ revela um movimento duplo: a profissionalização do corpo docente e o aumento da

titulação dos professores foram acompanhados pela democratização da seleção dos alunos. Com isso, o colégio passou por um processo de redução da elitização de seu corpo estudantil, tornando-se mais heterogêneo do ponto de vista socioeconômico, étnico-racial e geográfico. A autonomia administrativa conquistada nos anos 1980 permitiu que a própria comunidade escolar determinasse os critérios de ingresso dos estudantes, o que levou a debates contínuos sobre a função e os objetivos da instituição. Do ponto de vista da carreira docente, por outro lado, as exigências de capacitação tornaram-se mais abrangentes, o que permitiu que o colégio mantivesse a excelência acadêmica do ponto de vista do ensino.

O estudo da composição do corpo docente e discente do CAP-UFRJ reflete, portanto, a evolução da educação pública no Brasil e os desafios de conciliar excelência acadêmica e inclusão social. As transformações institucionais ocorridas na universidade e no sistema educacional federal foram decisivas para consolidar a estabilidade profissional dos docentes e ampliar o acesso dos estudantes. No entanto, a pesquisa deve continuar a se aprofundar para compreender as relações entre o perfil dos professores e alunos, avaliar os impactos das reformas educacionais no colégio e contribuir para o debate sobre a democratização e a qualidade da educação pública.

Quem são os alunos do CAP – UFRJ? Elementos para uma história social

Alfredo Veiga de Carvalho

A segunda parte deste livro, que se fundamenta na pesquisa realizada a partir das fichas dos alunos obtidas junto à secretaria do colégio, não será sintetizada nesta Introdução, dada a complexidade e riqueza das informações analisadas. O estudo preliminar, conduzido por meio de um questionário respondido por 79 ex-alunos do CAP-UFRJ, foi elaborado por Alfredo Veiga e Bárbara Calabria, constituindo uma etapa essencial anterior ao acesso ao acervo documental.

As fichas escolares, que totalizam 7.225 registros, foram organizadas sob a coordenação de Monica Atalla Pietroluongo e sistematizadas por uma equipe de bolsistas vinculados à pesquisa.³ A análise dos dados, bem

³ Gabriela Falcão Klein, Isabela Neves, Leticia Leite, Lukas Lezama, Luiz Henrique de Carvalho.

como sua estruturação metodológica e apresentação, foi conduzida por Alfredo Veiga, que desenvolveu um modelo analítico que possibilita uma compreensão mais aprofundada do material coletado.

Os dados extraídos contemplam informações sobre os antecedentes pessoais e familiares dos alunos – incluindo sexo, idade, naturalidade, nacionalidade, profissão e escolaridade dos pais – além de aspectos detalhados de seu histórico escolar. Ao final do capítulo, apresentam-se os resultados do questionário inicial, que precedeu a análise das fichas posteriormente obtidas.

No decorrer da pesquisa, prevê-se a reaplicação do questionário a um universo estatisticamente mais representativo, permitindo ampliação e aprofundamento das inferências extraídas. Ademais, abre-se a possibilidade de estender essa metodologia a outras instituições de ensino que desempenharam papel semelhante ao do Colégio de Aplicação da UFRJ, viabilizando estudos comparativos e novas perspectivas analíticas.

Em síntese, buscamos analisar a trajetória acadêmica, profissional e política dos ex-alunos e docentes do CAP-UFRJ, compreendendo o impacto da formação escolar nas práticas pedagógicas para a construção de uma sociedade mais democrática.

O estudo inicialmente se baseou na aplicação de um questionário a ex-alunos e docentes. No entanto, com a obtenção de acesso ao acervo digitalizado dos documentos dos egressos, a abordagem foi ampliada para um levantamento censitário, exigindo mudança metodológica significativa.

A nova abordagem do projeto demandou o desenvolvimento de uma metodologia própria para coletar, armazenar, gerenciar e analisar dados. Esse processo incluiu o treinamento e a capacitação da equipe de pesquisadores e alunos de pós-graduação.

A pesquisa se insere em um debate global sobre a educação na adolescência e ganha relevância no Brasil, esperando contribuir para a discussão sobre os horizontes da transformação do ensino médio no país.

PARTE 1

Para entender a História Social do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro



Por que estudar a história social do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Afrânio Raul Garcia Jr.

Antecedentes teóricos

Grande quantidade de pesquisas, baseadas em instrumental metodológico refinado, tem sido realizada para fundamentar a hipótese sobre como a eliminação escolar atinge primordialmente as populações de menor escolaridade na geração precedente, recriando as hierarquias sociais no longo prazo. Não são só mecanismos objetivos que separam os “bem-dotados”, os “inteligentes” e os “capazes” do comum dos mortais. Há também introyção da inferioridade cultural por indivíduos de condição subalterna, a dificultar os investimentos escolares e a mobilidade ascendente dos que provêm da base da pirâmide social, permitindo novos ângulos de compreensão da subjetividade e da dificuldade de lidar com as oportunidades e os limites do lugar de cada qual no universo social.

Ressalte-se que esta reflexão, que também deu lugar à invenção de novos instrumentos metodológicos para tratar de tais questões, permite hoje imaginar dispositivos que promovam a igualdade de oportunidades e uma mobilidade social crescente, coisa simples de dizer, mas difícil de conquistar empiricamente. O acúmulo desses estudos, de teorias, para que se enfrente a complicada questão da universalidade de certos mecanismos sociais no mundo moderno, é um ponto central a ser abordado.

Acreditamos que esse domínio foi pouco explorado no Brasil e que poderia ser muito proveitoso se apropriar do exame dessas questões pelo uso de técnicas de pesquisa que se impõem em seu exame concreto. A pesquisa tem, portanto, por horizonte, interrogantes da maior relevância para entender o presente e seu passado histórico, assim como grande pertinência para perscrutar o espaço de futuros possíveis em relação à história pregressa.

Se levarmos em consideração que viemos de sociedade colonial, fundada na escravidão de populações forçadas a deixar o continente africano, em que contingentes de europeus se apropriaram de espaços e de recursos em mãos de populações nativas das Américas, e que as desigualdades instauradas desde o século XVI foram ampliadas pelo modo como a industrialização acabou por se impor desde o século XX, como o Estado nacional se expandiu e como os mercados culturais e instituições de ensino se implantaram, entender o que se passou com as experiências educativas no Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, depois Universidade Federal do Rio de Janeiro – no espaço dos colégios de segundo grau – especialmente na cidade do Rio de Janeiro e seu entorno, muito poderá ajudar a pensar os enigmas e desafios da democratização da sociedade brasileira.

Para tanto é necessário repensar o que é concretamente a formação proporcionada dentro de um colégio secundário público, ao refazer a trajetória do criador desse colégio, entender o método pedagógico que apregoava, sua formação intelectual e seu imaginário. Assim também retomar a literatura que já foi escrita sobre o CAP, que revela nosso diálogo com esses trabalhos e, por último, a tentativa de montar um questionário, e ver se o mesmo é respondido da maneira mais ampla possível por ex-alunos. Creio que todas essas dimensões demonstram a amplitude das questões que podem aqui ser tratadas e como o caso do CAP pode ser mais bem compreendido como um caso concreto de estabelecimento de ensino secundário de grande reputação diante de uma multiplicidade de outros possíveis.

Quero chamar atenção para o fato de que essa pesquisa – que é sobre um colégio secundário específico que foi criado em 1948 e que sobrevive até os dias atuais como exemplo de “excelente colégio” – está inscrita em um diálogo permanente com pesquisas realizadas desde os anos 1960 sobre a diversidade de recursos pressupostos nos modos de acesso para que se faça parte de grupos dirigentes de várias sociedades. Primeiro, é claro que tal preocupação começa por reflexão das ciências sociais, sobretudo na Europa; na França, seu momento inicial é marcado pelos trabalhos de Pierre Bourdieu e de Jean-Claude Passeron, quando estudam qual é a população que está tendo acesso ao nível superior de ensino, e como na prática o ingresso não está abrangendo alunos vindos de toda e qualquer fração dessa população como um todo, mas também não são apenas aqueles que são filhos de quem mais possui patrimônio econômico ou quem mais auferir rendimentos monetários que se beneficiam desse acesso

privilegiado, e sim filhos daqueles que estão situados em profissões intelectuais propriamente ditas. Daí o nome do livro publicado ser *Os herdeiros*, o que significa reconhecer a existência de uma herança propriamente cultural entre gerações. No questionário aplicado em formato de experiência-piloto em nosso caso, observa-se que 90% das pessoas egressas do CAP estão em cursos superiores, e que seus pais e mães são também pessoas que tiveram acesso a alta escolaridade, característica que é ainda bem pouco frequente em nosso país.

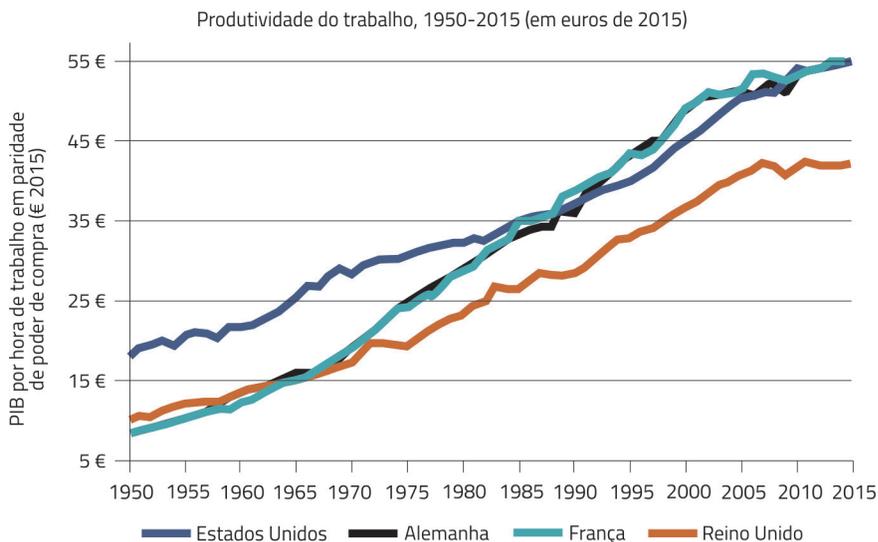
Verifica-se assim a importância de se estudar essa questão, ou seja, o acesso a boas escolas por transmissão de chances entre gerações sucessivas. O que relativiza a simples explicação pela “capacidade de estudar e aprender” de novas gerações, pelo mérito dos alunos ao fazê-lo. Essa questão não foi estudada apenas na França. Na Inglaterra, autores como Raymond Williams e Richard Hoggart também a estudaram; na Alemanha foi abordada por Fritz Ringer; no Império Austro-húngaro por Carl Schorske; na Hungria e na Europa Central por Victor Karady; e, mesmo nos Estados Unidos, há o famoso livro de Wright Mills traduzido para o português como *A elite do poder*. A presente pesquisa dispõe, portanto, de amplo espectro de trabalhos paradigmáticos na cena internacional, e pode com eles dialogar tanto para melhor precisar seus questionamentos quanto para avaliar a pertinência dos métodos que estão sendo adotados.

Estudos mais recentes realizados pela equipe de Thomas Piketty (EHESS)

A questão básica é que o sistema escolar e suas divisões e linhas de continuidade constituem uma mediação fundamental para compreender o acesso e a conquista dos postos de poder em diferentes domínios (político, mas também econômico, religioso, cultural, educacional etc.). O sistema escolar constituiu mais uma instância própria e diferenciada de socialização de novas gerações, a conferir títulos e competências, que constituem recursos diferentes da riqueza econômica detida pelos pais. Se essa literatura existe desde os anos 1960 e é muito desenvolvida em vários países, as pesquisas recentes de Thomas Piketty e sua equipe, como reflexão sobre o problema da desigualdade social e dos modos de existência dos regimes democráticos, assinalam essa questão de maneira forte, sobretudo no segundo livro da série, intitulado *Capital e ideologia*, em que Piketty vai mostrar como a educação tem papel central nos regimes não igualitários. Para ilustrar isso, demonstra que uma das razões dos avanços que

os Estados Unidos alcançaram entre as grandes potências tem a ver com a precocidade da montagem de um sistema escolar de abrangência mais universalizada em cada classe de idade, tanto no primário quanto no secundário. A superioridade é nítida por comparação aos países europeus.

Observemos o gráfico 11.3. do livro *Capital e ideologia*.



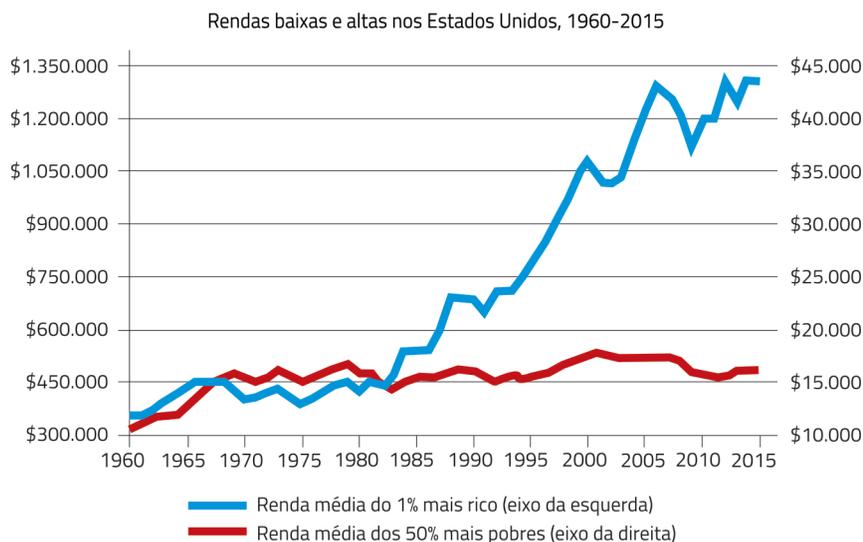
A produtividade do trabalho, tal como mensurada pelo PIB por hora de trabalho (em euros de 2015) e em paridade de poder de compra, passou de 8 euros na Alemanha e na França em 1950 a 55 euros em 2015. A Alemanha e a França alcançaram (ou ultrapassaram um pouco) o nível dos Estados Unidos por volta de 1985-1990, enquanto o Reino Unido permaneceu 20% mais baixa.

Fontes e séries: www.intrinseca.com.br/capital-e-ideologia/anexo-tecnico.

Esse gráfico examina a produtividade do trabalho, no longo prazo histórico, de forma comparativa em vários países. Verifica-se, claramente, que os Estados Unidos apresentam valores bem mais altos que a França, a Alemanha e o Reino Unido ainda em meados do século XX. Essa discrepância é relacionada por esse autor ao maior investimento educativo. Alemanha e França irão ultrapassar os Estados Unidos por volta de 1985-1990, para haver então a convergência dos níveis de produtividade desses países. Os investimentos em educação e os modos de instauração do sistema escolar nacional têm influência decisiva quando se estuda concretamente a desigualdade social entre os países e igualmente no interior de cada país. O que queremos deixar claro, apenas, é que uma teoria que se pretende universal muito se enriquece à medida que ela se elabora da mesma maneira envolvendo grande número de países, ou seja, adotando um procedimento comparativo, tanto em termos históricos quanto geográficos. Um ponto

interessante, que vamos tratar brevemente, mas que é fundamental ser examinado mais detidamente, diz respeito ao fato de que os Estados Unidos, que são, sem dúvida alguma, pioneiros da educação universal de novas gerações, se transformam, a partir dos anos 1980, no país mais desigual entre os países desenvolvidos. Os modos de acesso ao ensino universitário mostram que a entrada em universidades, particularmente nas de maior prestígio, depende claramente da renda e do patrimônio dos pais dos estudantes, e parece ser muito diferente quando confrontado o caso norte-americano com os casos europeus.

Vejam rapidamente a evolução das desigualdades apresentado no gráfico 11.7. do mesmo livro. Trata-se da comparação da evolução das altas rendas e das rendas modestas, também nos Estados Unidos. Na linha azul, vê-se a renda média do 1% da população mais rica, indicando claramente um crescimento exponencial entre 1984 e 2015, enquanto a linha contínua mostra curva quase paralela ao eixo da direita, referente à renda média dos 50% mais pobres. Observa-se que a “boca do jacaré” se abre a partir dos anos 1980 e explode a desigualdade dentro dos países avançados e, da mesma forma, isso ocorre entre os países avançados e os outros países.

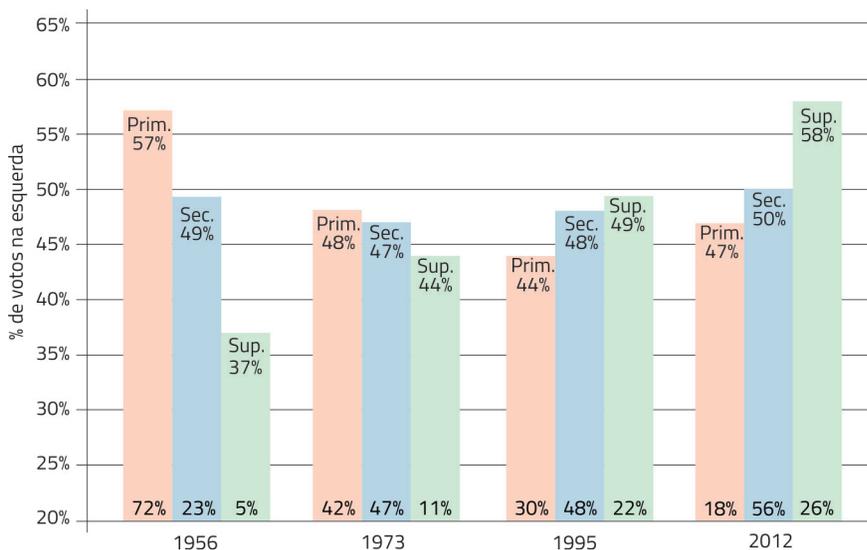


Em 1970, a renda média dos 50% mais pobres era de 15.200 dólares por ano e por adulto, e a do 1% mais rico de 403 mil dólares, ou seja, uma relação de 1 para 26. Em 2015, a renda média dos 50% mais pobres era de 16.200 dólares, e a do 1% mais rico de 1.305 milhão de dólares, ou seja, uma relação de 1 para 81. Todos os valores estão denominados em dólares de 2015.

Fontes e séries: www.intrinseca.com.br/capital-e-ideologia/anexo-tecnico.

O último gráfico selecionado da mesma publicação, o 14.9., ilustra uma descoberta extremamente interessante de Piketty, que é a constatação de uma modificação da base eleitoral por patamares de escolaridade dos partidos de direita e de esquerda em vários países avançados.

O voto na esquerda por grau de escolaridade na França, 1956-2012



Nas eleições legislativas de 1956, os eleitores sem diploma ou que tinham no máximo o primário (ou seja, 72% do eleitorado) deram 57% dos votos aos partidos de esquerda (socialistas, comunistas e radicais), contra 50% entre os eleitores com secundário (23% do eleitorado) e 37% entre os com nível superior (5% do eleitorado). Nas eleições presidenciais de 2012, a situação do nível de escolaridade estava totalmente modificada: o candidato da esquerda obteve 58% dos votos dos eleitores com diploma universitário no segundo turno, contra 47% dos votos dos eleitores sem diploma ou com no máximo o primário (18% do eleitorado).

Fontes e séries: www.intrínseca.com.br/capital-e-ideologia/anexo-tecnico.

Se comparamos a França em 1956, os que votaram pelos vários partidos de esquerda eram, sobretudo, os detentores de escolaridade primária (classes populares); detentores de ensino secundário constituem percentual menor; e os números para os titulares de ensino superior são bem menores. E, se observarmos os votos à direita do gráfico, teríamos exatamente o padrão simétrico vigorando. Olhando para o período 1973 e 1995, vê-se que as diferenças vão diminuindo; e, quando se chega a 2012, há a reversão do impacto da escolaridade universitária. Observa-se exatamente o oposto do início da série, quer dizer, os votantes que têm apenas escolaridade primária no histograma compõem a coluna menor, e a coluna maior se refere aos votantes do ensino superior.

O que tudo isso parece apontar, em escala internacionalizada e mundializada, é como a análise interna da relação entre o sistema de educação

e o sistema de posições no espaço social a que ela dá acesso hoje em dia, em especial para grupos dirigentes, é algo que se observa em diversos países do mundo, tornando-se uma questão central para a aquisição de poder de Estado, desde o século XIX até o XXI, tanto em cargos de destaque na ciência e na cultura como também na economia. E, se observarmos o caso brasileiro, a institucionalização do ensino secundário e do ensino universitário aqui decorre de ações coletivas presentes de 1930 em diante, enquanto efetivamente, na comparação internacional, observam-se, no quadro geral das nações, sistemas secundários e universitários que se iniciam bem antes. Ou seja, a ideia básica é que quanto mais se aprofunda o estudo, como no caso concreto do Colégio de Aplicação da UFRJ, mais aparecem elementos de comparação com outros patamares educativos atingidos por outros países.

As bases de dados elaboradas por Thomas Piketty e por todos que com ele trabalham são hoje bases de dados colocadas na internet e de acesso livre e generalizado, e que garantem uma reflexão crítica imediata e universal. Podemos nos interrogar sobre os bairros onde as pessoas moravam ao estudar no CAp da UFRJ e em que bairros elas passam a morar após findar os estudos, quer dizer, examinar muito concretamente a mobilidade social, como um fenômeno singular e local, e simultaneamente refletir a respeito de como essas questões aparecem quando examinadas a partir de uma perspectiva internacionalizada. Podemos, portanto, constatar dessa forma o que é particular a uma cidade ou a um país e o que se impõe como tendência universal.

Por outro lado, a objetivação da identidade dos docentes e de seu modo de pensar, bem como de seu recrutamento e suas perspectivas profissionais, é interrogante decisiva para que se possa realizar essa comparação numa escala internacionalizada, mas que possibilite comparar a experiência do CAp da UFRJ com outros colégios secundários brasileiros. A reflexão sobre esse gargalo do ensino secundário no Brasil precisa ser mais bem pensada, examinando que formas estão disponíveis para combater as imensas desigualdades sociais que existem no país. Tenta-se contribuir, de forma empiricamente fundamentada, para que as deliberações sobre o futuro coletivo nacional possam se fazer de forma mais consistente e democrática.

Um estudo sobre a trajetória social de Luiz Alves de Mattos¹

Monica Atalla Pietroluongo

Cada um tem as suas razões para estar em algum lugar, para fazer alguma coisa. Isso que eu quero descobrir. Então, a razão do outro me interessa.

Eduardo Coutinho (cineasta)

Este trabalho visa recuperar os dados levantados sobre o itinerário social, intelectual e a ação do educador Luiz Narciso Alves de Mattos. Foi realizado em duas etapas. A primeira parte desse levantamento foi apresentada em outubro de 2020 em reunião de equipe do projeto MemoCAp: para uma história social do Colégio de Aplicação da UFRJ (1948-2020),² em plena pandemia, quando o acesso a documentos produzidos pelo professor Mattos estava impossibilitado. A segunda parte inclui, então, extratos de textos redigidos pelo próprio professor que aprofundam o entendimento anteriormente alcançado.

O intuito aqui é investigar possíveis confluências e divergências no pensamento e na trajetória do professor Mattos; aprofundar a historiografia dos personagens fundamentais que fizeram parte, direta ou indiretamente, da experiência pedagógica do Colégio de Aplicação, em que o professor teve papel primordial; e também, situar a criação, assim como o projeto institucional e pedagógico do colégio no contexto mais amplo das políticas educacionais em andamento na primeira metade do século XX.

¹ Ensaio redigido, em junho de 2021, para o Projeto MemoCAp: uma história social do CAp-UFRJ (1948-2020), aprofundado em março de 2024 a partir de documentação pertencente a Luiz Alves de Mattos no acervo do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Faculdade de Educação da UFRJ.

² Projeto inscrito no Colégio Brasileiro de Altos Estudos da UFRJ.

A primeira parte deste estudo amplia panoramicamente o olhar sobre Luiz Alves de Mattos. Para os que viveram a experiência CAPiana, caso da equipe do projeto MemoCAP, uma grande surpresa ante a constatação da amplitude da atuação profissional do professor Mattos, pois sua imagem estava fortemente conectada ao trabalho que desenvolveu como diretor no Colégio de Aplicação e como catedrático na Faculdade Nacional de Filosofia. O estudo tornou possível também entender seus princípios norteadores e a extensão de seus propósitos carregados de forte idealismo.

Luiz Alves de Mattos: vida e obra

O estudo sobre a trajetória social e intelectual de Luiz Alves de Mattos, criador do Colégio de Aplicação (CAp), é inerente ao projeto MemoCAP, como uma das etapas de investigação que concerne ao itinerário de diretores do colégio e ao projeto institucional e pedagógico original que se buscou implantar.

Luiz Narciso Alves de Mattos nasceu em São Paulo, em 12 de novembro de 1907. Terceiro de cinco filhos dos imigrantes portugueses Antonio Alves de Mattos e Augusta Ribeiro dos Santos, tornou-se o menino mais velho quando o segundo filho do casal morreu de crupe. Cresceu num bairro próximo à Praça da República, vivendo com os pais e irmãos num abrigo compacto de imigrantes italianos, onde cada aposento era sede de uma família em torno de seis pessoas, sendo coletivos banheiros e área de serviços. Segundo Lenah Oswald Cruz (2017), a mãe de Luiz era dona de casa caprichosa. Exigente, não permitia que o filho socializasse com as crianças vizinhas. Luiz, sentindo-se solitário, escolheu o menino Jesus como seu confidente. Seu pai, mais afável, trabalhava como factótum 13 horas por dia, mediante um salário ínfimo, no Seminário Nossa Senhora da Glória, escola pública confessional, administrada por freiras da Congregação das Filhas de São José e financiada pelo Estado. Ali, a primogênita do casal era interna, e isso gerava no pai a sensação de uma dívida moral para com as freiras.

Em 1912, então com cinco anos de idade, estudioso, Luiz foi admitido pelas freiras como único menino do seminário em que o pai trabalhava, tendo por justificativa a necessidade de um coroinha de confiança no convento. Foi, então, alfabetizado e formado, apartado das meninas, mas sendo obrigado a usar o uniforme feminino, uma espécie de camisolão. Ante sua recusa, foi convencido pelas freiras por se assemelhar à imagem do próprio Cristo. Seu espírito infantil foi “invadido” por um

fervoroso espírito religioso, como registrou em seu diário pessoal (Cruz, 2017). Nesse mesmo período da primeira infância, a opção pela aquisição de um presépio à custa de dois dos tostões que recebia do pai para comprar doces, significou para Luiz a “primeira afirmação consciente” de sua personalidade, produto de querer e esforço.

Em 1918, a direção do colégio passou para a Ordem Beneditina, e Luiz foi convidado a ingressar na Escola de Oblatos, leigos que se oferecem à ordem monástica. A vida religiosa no mosteiro se apresentou para ele como alternativa à precariedade financeira e ao confinamento da vida familiar. Sem modéstia, sentia orgulho por ser metódico e concentrado, tinha ganas de vencer. Aprofundou-se no estudo da apologética e tornou-se o orador oficial dos eventos, sendo sempre escolhido para escrever os discursos (Cruz, 2017)

Sua adolescência foi vivida em contínua ambivalência com relação à formação que recebia. Embora visse a religião como um caminho, sentia-se refém nas malhas da Igreja. Sonhava com “o ideal de vida intelectual, trabalho humanitário, pátria, educação da mocidade e apostolado religioso para salvar milhares de alunos”; tinha “saudade do futuro” (Cruz, 2017); isso contemplava a possibilidade de viver o amor romântico sem reservas. Sentia a força da potência sexual, e a simples presença feminina o deixava alvoroçado.

Em 1923, com quase 16 anos, entrou para o noviciado da Ordem Beneditina e viveu o rito de separação das “ vaidades e ilusões do mundo”, o que incluía tosquiagem dos cabelos, autoflagelo e reclusão, e que viria a exacerbar sua introversão, isolamento, complexo de inferioridade e recalque de expressões espontâneas de socialização. O noviciado foi sentido como uma sentença e deixaria marcas indeléveis em sua personalidade. Mas a decisão fora tomada pela constatação de ser a única opção para a conquista de uma liberdade futura, o que almejava a qualquer preço. Sua família também dependia da sua ordenação, uma vez que o emprego de seu pai estava atrelado a isso. Por outro lado, desconfiava das mulheres, sentidas como uma tentação. E, entendeu que a restrição deixaria “o espaço livre para os estudos, reservas de idealismo e amor à humanidade”. Segundo ele próprio, sua personalidade entrou em hibernação, para reencontrar-se a si mesmo anos após (Cruz, 2017). Passou a denominar-se dom Xavier de Mattos.

Posteriormente, em 1924, foi selecionado para os estudos superiores de filosofia e teologia no Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro, no Alto da

Boa Vista. Ali encontrou um ambiente jovial e estimulante, “crítico e construtivo”, onde discussões científicas, filosóficas ou teológicas aconteciam emolduradas pela natureza da Mata Atlântica. Dedicou-se especialmente à filosofia aristotélico-tomista, embora cobiçasse a poesia e a literatura. Mas, a base sólida na filosofia e o domínio dos textos clássicos afiariam a pena com a qual viria a redigir seus argumentos e conquistar a admiração de seus pares. Segundo Vilarinho (2002), “um aspecto que chama atenção nos seus livros e artigos é a riqueza da bibliografia utilizada”, com obras desde os filósofos clássicos até os modernos. “Assim, o seu conhecimento se tornava muito mais seguro, pois não precisava valer-se de traduções” (Vilarinho, 2002).

Em maio de 1926, quando completou o Curso Superior de Filosofia e já dominava fluentemente seis idiomas (latim, grego, francês, alemão, espanhol e italiano), ele recebeu como prêmio, por seus esforços acadêmicos e destaque, a possibilidade de estudar na Catholic University of America e aprender ideias e métodos educacionais modernos norte-americanos para aplicá-los no ginásio da Ordem em São Paulo. Para ele, essa oportunidade representaria a conquista do livre-arbítrio, “a despedida definitiva dessa vida de subordinações, repressões, abdições” (Cruz, 2017). Tinha consciência de sua inteligência, idealismo e ambição. Sua excelência acadêmica, associada a uma capacidade administrativa extraordinária, daria a propulsão essencial a uma produção profissional empreendedora, construindo espaços fundamentais no campo da educação e da administração pública.

De acordo com Vilarinho (2002), nos Estados Unidos obteve os seguintes títulos: bacharel em teologia (School of Sacred Sciences, 1926-1929); bacharel em direito canônico (School of Canon Law, 1927-1930); licenciado e doutor em teologia (School of Sacred Sciences, 1929-1931) e mestre em educação (School of Philosophy, 1929-1931), além de ministrar cursos de verão para professores secundários do Catholic Teachers College do Athenaeum of Ohio (1930-1931). O estudo dos textos canônicos provocou rachaduras na fé de Luiz Alves de Mattos, a partir da aquisição de uma visão mais objetiva da evolução da Igreja católica, que passa da visão anterior de uma instituição doutrinária e religiosa a de uma “organização política, jurídica, policial, social e econômica” (Cruz, 2017). A partir daí, sua motivação vai debruçar-se exclusivamente na mística cristã e na salvação da humanidade, como bases sólidas para o exercício de sua fé. A experiência americana despertou, ainda, Luiz Alves de Mattos para a importância dos “colégios de demonstração” como espaço de prática de ensino

para os futuros professores do ensino secundário e como campo de experimentação de novos métodos pedagógicos (Abreu, 1992). O pensamento de John Dewey, plenamente em voga e referenciado na América, também iria servir a Mattos como inspiração a futuros projetos pedagógicos.

Em dezembro de 1931, já tendo retornado ao Brasil, foi ordenado sacerdote da Ordem de São Bento de São Paulo. Retomou as atividades de magistério, tornando-se catedrático de psicologia educacional e sociologia educacional (Faculdade de Filosofia Sedes Sapientiae, 1932-1937) e, logo a seguir, de psicologia educacional e metodologia (Faculdade de Ciências e Letras de São Bento, 1935-1938). Desta última foi o idealizador e primeiro diretor (Vilarinho, 2002). Como professor de filosofia, conheceu Dora Kullman, sua aluna no curso de filosofia, pedagogia e psicologia da Universidade Católica de São Paulo. Dora vinha de família antes abastada do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, havia estudado em colégio de princesas em Paris, mas perdeu a herança que foi prodigamente gasta pelo irmão de sua mãe. Seu núcleo familiar, com mãe e irmão, migrou então para São Paulo, onde recomeçou a vida de forma modesta, dando aulas particulares. Segundo Cruz (2017), Dora era sedutora, dona de uma beleza incomum e de um temperamento irreverente e ousado; de raciocínio rápido, era plena de interesses culturais e intelectuais.

O relacionamento de Mattos e Dora evoluiu para uma grande paixão, que resultou na gravidez do primeiro filho, Victor. Mudaram-se para o Rio de Janeiro. Em 1938, Mattos teve seu pedido formal de laicização concedido pelo papa. Casou-se com Dora e com ela teve mais uma filha. Dora foi também colega de trabalho de Luiz ao longo do tempo de casamento (1939-1947). Com ela Luiz inaugurou o primeiro serviço de orientação educacional do Brasil, no Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil. O casamento, que iniciou de forma apaixonada, evoluiu para uma relação muito conflituosa ante as dificuldades que a realidade cotidiana de privação financeira com filhos pequenos apresentava. As diferenças socioculturais, e pessoais, se evidenciaram e exacerbavam os conflitos. Mattos tornou-se extremamente violento, agredindo fisicamente a esposa e seus filhos pequenos. E, Dora tornava-se ausente, deixando sua mãe no encargo dos filhos, e buscando relações fora do casamento. A turbulência da relação com Dora resultou em divórcio litigioso. Ao longo de todos os anos a partir da separação, Mattos rejeitaria seus filhos, só retomando a relação no final da vida.

O casamento, entretanto, o havia projetado para fora do sistema beneditino.³ Quando, em 1938, o casal passara a residir no Rio de Janeiro, e Luiz Alves de Mattos assumiu os cargos de professor catedrático de filosofia educacional e história da educação e de diretor da Faculdade de Educação da Universidade do Distrito Federal (UDF) (1938-1939) (Cruz, 2017), cujo reitor era Alceu Amoroso Lima, representante do grupo dos católicos nas disputas vigentes pelos rumos da educação nacional. Em 1939, a UDF foi dissolvida, e vários cursos foram incorporados à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (UB), esta criada em 1937.⁴ Ali, segundo Vilarinho (2002), ele passou a atuar como professor titular de didática geral e especial, cargo que ocupou até 1972.

Em 1947, Luiz Alves de Mattos passou a integrar também o quadro de profissionais da Fundação Getúlio Vargas (FGV), como diretor do Departamento de Ensino, onde atuaria até 1973. Seria reconhecido como *institutional builder*, criador de instituições, por sua capacidade de estruturar instituições de ensino e definir seus projetos filosóficos e político-pedagógicos. Pela FGV, organizou e foi o primeiro diretor das seguintes instituições: Departamento de Ensino (1947); Colégio Nova Friburgo (1949); Escola Brasileira de Administração Pública (Ebp) (1951); Instituto Brasileiro de Administração (1951); Escola de Administração de Empresas de São Paulo (Eaesp) (1954); Escola Interamericana de Administração Pública (Eiap) (1964); Instituto de Estudos Avançados em Educação (Iesae) (1971). Pela Universidade do Brasil criou, em 1948, o Colégio de Aplicação, objeto do projeto MemoCap.

A atuação na Fundação Getúlio Vargas revelou a aptidão excepcional de Mattos como administrador (D'Araujo, 1999). Embora não seja esse o caráter pelo qual é comumente prestigiado ou lembrado, mas o de educador, a FGV reconhece seu talento, junto ao de Eugenio Gudín, Gouveia de Bulhões, Mário Henrique Simonsen, entre outros, como de crucial importância na estruturação e confiabilidade da instituição.

Paralelamente à iniciativa empreendedora junto à FGV, Mattos mantinha consistentes suas atividades no magistério para além da Faculdade de Educação da UB, atuando como docente em cursos de aperfeiçoamento

³ Luiz Alves de Mattos casou-se novamente no final da década de 1940, com Zilda Mattos.

⁴ Sobre a criação da Universidade do Brasil, extinção da UDF e criação da FNFI ver Simon Schwartzman (2000).

no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) (1947-1963); na Escola Superior de Guerra (ESG) (1949-1963); na Escola de Serviço Público do Dasp (1960-1963) (Vilarinho, 2002).

Extremamente racional e organizado, segundo Vilarinho (2002), conseguia ainda exercer as funções de redator-chefe da revista *Escola Secundária*, do Ministério da Educação, e membro do Conselho Superior da Capes, além de presidir, coordenar e integrar eventos e missões de relevância internacional nos campos da educação e da administração pública junto à ONU, OEA, ao BID e à Fundação Ford.

A produção bibliográfica de Luiz Alves de Mattos foi centrada essencialmente em três objetos de estudo: a formação de adolescentes, a preparação pedagógica de professores do ensino secundário e a didática. Seus principais campos pedagógicos foram o Colégio de Aplicação e a Faculdade Nacional de Filosofia da UB (Vilarinho, 2002). No espaço escolar, Mattos conseguiu aliar teoria e prática e implementar as classes experimentais, como inovação pedagógica. Suas obras tornaram-se referência nacional.

Segundo Vilarinho (2002), o professor Mattos ressentia-se da falta de investimento do país em educação e criticava a exiguidade dos repasses de verba, a incapacidade da rede escolar para atender à demanda por vagas, a ausência de um projeto nacional de educação integral, a educação exclusivamente propedêutica, a precariedade das instalações e equipamentos escolares, a má remuneração do corpo docente, os currículos saturados, as classes superlotadas, o excesso de burocracia e a importação de ideias estrangeiras desconectadas da realidade brasileira.

O Colégio de Aplicação constitui um capítulo importante na trajetória do professor Mattos não só pela condição de desbravamento que sua criação representou, mas também pela projeção que o colégio alcançou no campo educacional, por conta da qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido, tanto no nível do ensino secundário quanto da formação de professores para o magistério.

Ressalte-se que a participação de Mattos nos quadros da FGV foi possivelmente a condição fundamental para que pudesse criar em 1948 o Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil, que passou posteriormente a ser intitulado CAP-FNFi e, hoje, CAP-UFRJ. A cessão de parte do prédio da Fundação na Praia de Botafogo para as instalações do colégio, assim como de alguns de seus funcionários, viabilizou materialmente a criação do CAP-UB, que até hoje não possui sede própria.

No discurso de instalação do colégio,⁵ o professor Mattos apontou como prognóstico que este seria referência para uma reforma profunda e progressista no ensino secundário brasileiro. De acordo com Alzira Abreu (1992), ele era reconhecido pelo corpo docente da escola como um líder democrático que delegava autonomia aos professores, embora detivesse a palavra final. Mattos dirigiu o colégio desde a sua fundação até 1965, oficialmente até 1969, quando transferiu a direção para sua assistente, a professora Irene Estevão de Oliveira.

Luiz Alves de Mattos faleceu em 6 de agosto de 1980, no Rio de Janeiro, vítima da evolução de um carcinoma no estômago. Embora sua trajetória profissional tenha se realizado na esfera das instituições laicas, ele foi percebido pelos pares como a figura de um missionário e, segundo Cruz (2017), seu último desejo foi ser enterrado com a batina da ordenação sacerdotal. O rito fúnebre foi realizado por monges beneditinos. A revelação dessa vinculação de Mattos com a Igreja católica causou admiração em seus colegas de profissão, que a desconheciam totalmente.

Observações sobre a obra pedagógica de Luiz Alves de Mattos

Antes de iniciar, cabe esclarecer que as referências aqui mencionadas consistem de escrita do professor Mattos, de próprio punho, em livros e periódicos do campo pedagógico, citações e, também, de entrevistas em jornais de grande circulação, assim como outras concedidas a editores d'*A Forja*, publicação do corpo discente do Colégio de Aplicação. É necessário ressaltar que esse conjunto de referências não inclui textos seus produzidos no âmbito da Ordem Beneditina, nem da Fundação Getulio Vargas, duas instituições de peso às quais esteve ligado, nem de seus diários pessoais, o que ampliaria exponencialmente o entendimento dos seus motivos.

O acesso a textos produzidos pelo professor Luiz Alves de Mattos permite perceber alguns conceitos que povoavam seu imaginário no período compreendido entre 1946 e 1971, aproximadamente; como também estabelecer relações com sua trajetória acadêmica e profissional; e, ainda, ousar inferir sobre os motivos que moveram suas ações.

O artigo mais antigo explorado neste ensaio data de 1946. Foi escrito para a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, publicada pelo Inep na

⁵ Documento EP005, Pasta CAP001, Acervo PROEDES/FE/UFRJ.

direção de Anísio Teixeira. É importante destacar que, embora de origens distantes, os dois educadores estiveram em viagem aos Estados Unidos na mesma época – segunda metade da década de 1920 –, bebendo na fonte do pensamento do filósofo e pedagogo estadunidense John Dewey, representante da educação progressiva e expoente do pragmatismo. A influência da filosofia de Dewey fica nítida na obra de Mattos, como se vai perceber adiante, pela importância que adquirem o conceito de “experiência” no processo de ensino e a defesa de “democracia e liberdade de pensamento como instrumentos para a maturação emocional e intelectual das crianças” (Ferrari, 2008). Outra influência impactante na vivência americana de Mattos e Anísio foi a constatação da existência dos colégios de demonstração, modelo escolar que inspirou Mattos a criar o Colégio de Aplicação e Anísio, a Escola Parque.

No período das publicações consultadas para este trabalho, o professor Mattos era catedrático de didática geral e especial da Faculdade Nacional de Filosofia e diretor do Colégio de Aplicação, a partir de 1948, entre outros cargos. Os quatro artigos que escreveu para a revista do Inep entre 1946 e 1957 – O interrogatório didático (1946), Atividade extraclasse (1956), O exercício como procedimento de fixação de automatismos (1956) e O planejamento de ensino (1957) – versam sobre temáticas diretamente associadas à função de mentor pedagógico que desempenhava na faculdade e no CAP, bem como ao trabalho direto com licenciandos para o magistério e ao plano de utilização de procedimentos que elegeu como essenciais na didática. Todos eles contextualizados na história da educação e embasados em preceitos filosóficos voltados para a lógica do discernimento na escolha de práticas dentro do processo de ensino. Entre os propósitos que explicita nos textos estão:

1. a elaboração de métodos e procedimentos docentes para fazer frente, de forma otimizada, à realidade escolar brasileira;
2. a busca do “procedimento didático autêntico e eficaz, condicionado evidentemente pelos princípios da nova didática”; procedimento em que a “perene atualidade depõe eloquentemente a favor de sua grande importância e valor para o ensino” (1946); e, desde que seja maleável, a “um progresso substancial na evolução da técnica, aproximando-a do ideal da Didática moderna” (1946). Em outras palavras, defende procedimentos didático-pedagógicos

tradicionais ou renovadores,⁶ desde que possam ser ajustados e atender ao ensino moderno, em vigor naquele tempo;

3. a opção pelo procedimento que sirva para “despertar e estimular a atividade reflexiva dos alunos”, suscitando neles “um saboroso fruto da descoberta e conquista pessoais”. Segundo Mattos, essa é a “chave de uma legítima e autêntica aprendizagem, dessas que se incorporam definitivamente à mentalidade do aluno e contribuem para a contextura de sua personalidade”. Como ele diz, “com efeito, ensinar, na sua mais legítima e moderna acepção, é despertar e dirigir a autoatividade reflexiva dos alunos” (1946).

Nos quatro artigos é nítido seu propósito de revisar os procedimentos didáticos, sejam tradicionais ou práticas renovadoras da escola nova. Ele faz a crítica a ambas as correntes pedagógicas no sentido de formular métodos e procedimentos “legítimos no plano do ensino moderno”, isto é, que se aproximem “do ideal da Didática moderna” (1946), cuja inspiração Mattos buscou em Johann Amos Comenius (1592-1670). Este foi um morávio, cientista, escritor, bispo protestante, pedagogo e precursor da didática moderna (Ferrari, 2008). Sua obra *Didactica Magna* é citada frequentemente por Mattos, que perseguirá os mesmos preceitos, como a democratização do acesso à educação, a prática pedagógica em encontro do interesse e da compreensão reflexiva dos alunos, entre outros.

Os temas desses quatro artigos de Mattos, somados a vários outros, irão constituir o livro *Súmulas de didática geral* (1956) e, posteriormente, o *Sumário de didática geral* (1957). No prefácio ao *Sumário*, ele explicita seu propósito com a publicação do manual:

Nas páginas que se seguem, procuramos abrir aos colegas do magistério militante do país as fecundas perspectivas e

⁶ O movimento renovador da educação brasileira, ou movimento escolanovista, teve seus princípios expostos no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932. E foi encabeçado por um grupo de educadores, entre eles Anísio Teixeira, que defendiam a gratuidade e obrigatoriedade do ensino, a laicidade, a coeducação e o Plano Nacional de Educação, geridos pelo Estado. Entendiam a educação como uma questão social, e a democratização do ensino como chave para o desenvolvimento do país. Em termos pedagógicos, propunham uma nova concepção em que o educando, com suas aptidões e interesses, se torna o centro do processo educativo. O Manifesto representa a ideologia dos renovadores, que se opunha à do grupo dos católicos, o que gerou intensas lutas ao longo de várias décadas.

sugestões que a Didática moderna oferece para esse equacionamento inteligente entre meios e fins, no afã de melhorar o nosso ensino.

O real aproveitamento dessas perspectivas e dessas sugestões dependerá, principalmente, do ideal e da propositalidade vitalizadora do professor para aprimorar o seu ensino e, desse modo, prestar à juventude e à coletividade um serviço à altura de suas responsabilidades. Na verdade, o magistério torna-se uma profissão da mais alta benemerência social quando o animam o ideal e o desejo de bem servir à juventude e à sociedade.

No mesmo prefácio, o autor se ressentia por, forçosamente, precisar suprimir parte da fundamentação filosófico-histórica e científica. Orienta o leitor que não se atenha cegamente às normas apresentadas no livro e que faça uso do “senso crítico e realista, sempre alerta à dinâmica dos fatos e ao fluxo evolutivo da ‘psiquê’ juvenil [...] que, em cada passo, dita ao educador a melhor escolha de recursos e procedimentos entre as várias alternativas que se apresentam como possíveis”.

Segundo Keila da Silva Vieira (2020), essa publicação projetou exponencialmente o trabalho do professor Mattos porque “foi lecionado através da Rádio do Ministério da Educação”. Além de atingir os leitores de suas obras, chegou ao público em geral em todo o país. Keila acrescenta que “este manual foi um dos responsáveis por fazer com que suas ideias viajassem e ultrapassem as fronteiras nacionais [...], também foi traduzido para o espanhol em 1963 pela editora argentina Kapelusz”. Foi publicado na Argentina, Colômbia, Paraguai e Peru. Segundo a autora, exemplares da obra em referência foram encontrados em bibliotecas *online* “no Uruguai, Colômbia, México, Equador, República Dominicana, Venezuela e no território brasileiro”.

Em seu primeiro livro, cujo tema foi o quadro negro, publicado em 1954, poucos anos antes de *Sumário de didática*, já era nítido o esforço de Luiz Alves de Mattos para suplantar as adversidades que encontrava no cotidiano escolar: “Esse ensino pode e deve ser melhorado desde já, apesar das limitações e da escassez de recursos que o governo e a sociedade põem à disposição do nosso sistema escolar.”

A falta de investimento público em infraestrutura educacional foi objeto constante de sua inquietação e crítica. No prefácio de *O quadro negro e sua utilização no ensino*, ele escreve: “Aquele abnegado e heróico

professor brasileiro que, em suas horas de devaneio, sonha com modelos escolas progressistas, ricamente aparelhadas e providas dos mais modernos recursos didáticos, entrevistas através de filmes e relatos que lhe chegam dos EUA. Este professor, ao voltar à realidade da escola onde trabalha sente o desconforto da mais completa falta de recursos”. O próprio cotidiano escolar, entretanto, trouxe para Mattos o ânimo necessário ao enfrentamento, e um entendimento ampliado da dinâmica pedagógica. No prefácio à segunda edição do livro (1968), ele explicita:

a melhoria qualitativa do ensino não depende exclusiva nem prioritariamente do equipamento tecnológico que eventualmente possa ser posto à disposição dos professores. Dependerá, muito mais, da atitude fundamental e do empenho do magistério nacional de todos os níveis em vitalizar e atualizar o seu ensino, abandonando as velhas e irracionais rotinas das aulas meramente teóricas e expositivas, dos ditados imbecilizantes e da memorização mecânica e textual, sem qualquer reelaboração reflexiva. Dependerá do propósito fundamental de bem ensinar, condensado e apresentando aos alunos os dados mais significativos do conhecimento, e estimulando a participação e a atividade reflexiva dos alunos na análise crítica e na assimilação dos conhecimentos e das técnicas fundamentais da cultura e do convívio humano em sociedade.

Para Mattos (1954), no cerne do processo de ensino-aprendizagem está um ambiente educativo saudável. Segundo ele, o “optimum educativo... dependerá, acima de tudo, do espírito e da personalidade do educador e da atmosfera psicológica, sadia e sugestiva, que ele conseguir criar ao redor de si e entre seus alunos”.

Quanto à importância do protagonismo estudantil, que Mattos deixa implícita em um artigo de 1956, escreve sobre o tema da atividade extra-classe e defende sua valorização como “uma parte vital, essencial e integrante do moderno currículo escolar”, que pode resultar no “desenvolvimento de cidadãos livres, automotivados e dotados de suficiente senso de responsabilidade para viverem integrados numa sociedade democrática”. Basicamente, são atividades realizadas “fora do ambiente formal das salas de aula e das exigências regulamentares do currículo oficial”. Representam “os primeiros ensaios de autogoverno dos alunos”. Ele cita alguns exemplos: “grêmios literários, centros de estudo e debates, as publicações estudantis, os centros orfeônicos, os clubes dramáticos, bandas e orquestras colegiais, as sociedades atléticas e esportivas, as cooperativas e caixas esco-

lares”. A maioria dessas propostas foi realizada pelos alunos do Colégio de Aplicação.

A atividade extraclasse e o protagonismo discente são temas diretamente relacionados ao conceito de “experiência” que Luiz Alves de Mattos desenvolveu em sua tese no concurso para a cátedra de didática geral e especial da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, em 1961. Segundo ele, é um dos temas “mais fecundos e promissores para o encaminhamento de uma autêntica reforma do nosso ensino secundário”. Para Mattos, a experiência, “mais do que a hereditariedade, vem sendo reconhecida como o fator condicionante e plasmador do comportamento, do psiquismo e da própria personalidade, [...] a experiência, em última análise, é a própria vida, vivida ativa e conscientemente.”

Embora o protagonismo juvenil tivesse grande destaque entre os propósitos pedagógicos de Luiz Alves de Mattos (1957), seu foco principal estava na atuação docente. Para ele, a qualidade do processo educativo associava-se diretamente ao desempenho do professor, que “exige cultura, boa técnica e inspiração. Esta trilogia fundamental constitui a essência mesma do ‘ethos’ do magistério”.

É inevitável associar a função do magistério na obra de Mattos à atividade missionária. Em 1958, com o objetivo de investir no campo, ainda incipiente, da história da educação no Brasil e, como ele próprio coloca, de “restauração de nossa verdade histórica nesse campo da educação”, publica o livro *Primórdios da educação no Brasil, o período heroico (1549 a 1570)*. A expressão “período heroico”, cunhada por Mattos (1958), contempla o intervalo “que vai da chegada dos primeiros missionários e educadores ao Brasil em 1549 até a morte do Pe. Manuel da Nóbrega no Rio de Janeiro em 1570”. Baseado em suas pesquisas individuais no acervo da Biblioteca Oliveira Lima, na Universidade Católica de Washington, ele vai propor, aliás, uma periodização para a história da educação no Brasil. E, vai buscar “manter o cunho de autenticidade histórica, transcrevendo, sempre que possível, os textos originais”.

Como já mencionado, esse livro foi publicado em 1958, época em que o professor Mattos, além de outras ocupações fora da Universidade do Brasil, conduzia a cátedra de didática na FNFi e dirigia o Colégio de Aplicação. Os termos de que se utiliza para referir os “primeiros educadores” parecem estar diretamente associados a sua experiência na universidade. Ele assim os descreve:

esses denodados e heroicos pioneiros da nossa educação, não apenas conseguiram sobreviver nessa árdua conjuntura, se não que se empenharam numa intensa e extraordinária atividade, que abrangia tanto os interesses espirituais e culturais como os interesses temporais, políticos e econômicos da nascente colônia.

Sempre atentos à complexa e inédita realidade que os cercava, a tudo providenciavam, procurando, no entrechoque de forças contrárias e brutais, dominá-las e imprimir-lhes um cunho de sadia propositalidade, construtiva e civilizadora.

[...] Em nenhum outro período de nossa história educacional, os educadores se revelaram tão empreendedores, dinâmicos e preocupados com as realidades humanas e sociais que os cercavam, como neste período heroico.

É irrefreável a inferência sobre uma possível projeção de Mattos nesse texto, considerando sua própria realidade como pioneiro na inauguração do primeiro colégio de aplicação na América Latina, seu esforço absoluto para criar o colégio e para implementar ali as classes experimentais. Ao referir-se ao padre Manuel da Nóbrega, o professor Mattos (1958) parece reafirmar seus próprios propósitos: ele “concebia o plano grandioso de firmar, com os sacrifícios e trabalhos seus e de seus missionários, os alicerces educativos, culturais e morais de uma grande nação”. Essa frase reedita o sonho de Mattos adolescente, relatado na primeira parte do presente artigo.

Em torno de 1957, Mattos desabafa em entrevista, que a realização do “plano grandioso” de firmar os alicerces educativos da nação se deparava com múltiplas deficiências no ensino, de natureza qualitativa e quantitativa. Ele relaciona algumas:

uma rede escolar muito aquém das necessidades atuais de nossa população;



[...] quanto a instalações e equipamento: salas de aula aca-nhadas e de uma pobreza franciscana; ausência de bibliotecas, laboratórios, oficinas de trabalho e museus escolares; material didático parcimonioso e quase imprestável;



o professorado, em geral mal remunerado, se vê obrigado a assumir cumulativamente outros compromissos em diferentes colégios ou a exercer outras ocupações mais rendosas para equilibrar seu orçamento; raros são os professores de tempo integral; nestas condições, o ensino sofre inevitavelmente a ação corrosiva da improvisação, de formalismo, da rotina estéril e improdutiva; faltam ao magistério os estímulos revigorantes, que, em outras profissões, asseguram alta qualidade e eficiência;



falta de preparo técnico em alta percentagem do nosso professorado; apesar das numerosas escolas normais, instituto de educação e faculdades de filosofia disseminados pelo país, o magistério continua sendo uma profissão aberta ao autodidatismo;



carência de orientadores educacionais devidamente habilitados para lidar com a problemática das crianças e adolescentes escolares e encaminhá-los no seu reajustamento aos estudos e à vida social, bem como na escolha acertada de uma profissão.

Ainda em 1957, no primeiro editorial da *Revista Escola Secundária*, de que era editor-chefe, ele apontava para o marasmo e frustração da escola secundária brasileira:

muito há nela que criticar, tanto em sua estruturação jurídica e administrativa como em sua organização curricular e seu funcionamento prático; exigências bizantinas, formalismo burocrático, currículo rígido, programas excessivamente teóricos e abstratos, carência de equipamento e de recursos audiovisuais, métodos antiquados e rotineiros, falta de espaço e de tempo para atividades extraclasse, processos arbitrários de aferição do rendimento [...] Absorta complacentemente nas suas rotinas tradicionais, nossa escola secundária continua a prestar o mesmo serviço que, em época anterior, vinha prestando à nata aristocrática de uma sociedade predominantemente rural e agrária, em moldes quase feudais. Nenhuma redefinição de suas finalidades e de seus objetivos, nenhuma alteração fundamental na rigidez legal de seus currículos; nenhuma melhoria nas suas instalações, no seu equipamento e nos seus recursos audiovisuais; nenhum progresso nas suas técnicas de trabalho e nos seus métodos de ensino; sobretudo,

nenhuma tentativa de redefinir sua filosofia da educação em face das rápidas transformações que se vêm operando no nosso panorama social. Aparentemente, nossa escola secundária nem mesmo chega a se aperceber dessas transformações sociais e muito menos a arregimentar suas forças para se reajustar às novas realidades emergentes, interpretá-las e orientá-las no seu processamento, atendendo às novas necessidades geradas pela nossa evolução social...

Em setembro de 1959, em outro editorial da *Revista Escola Secundária*, mais animado com alguns avanços recentes no campo da educação, Mattos reforça a “necessidade de uma tomada de posição”. Ele explicita: “... já se começa a perceber por toda a parte uma crescente preocupação para corrigir esta situação e abrir novos rumos à educação nacional que possibilitem o seu equacionamento com as nossas realidades físicas e sociais.” Elogia a atuação do ministro da Educação e Cultura e do diretor da Diretoria do Ensino Secundário, ao promover

a formação de uma nova consciência profissional o professorado secundário e incentivar toda uma série de melhorias, tanto de caráter técnico como de índole administrativa, que propiciarão, de modo substancial, a reforma em profundidade que todos nós almejamos. Aí estão, produzindo excelentes resultados, os cursos intensivos e de aperfeiçoamento da CADES; aí estão os numerosos encontros de mestres e educadores, que se multiplicam por todo o País; aí estão as primeiras 36 classes experimentais, fato inédito nos anais da educação nacional; aí está a campanha pela formação de orientadores educacionais e pela implantação do Serviço de Orientação Educacional em todos os educandários do País; aí está a incentivação das atividades extraclasse e sua adoção em quase todos os colégios; aí está a crescente literatura em monografias, revistas e folhetos, para orientar, esclarecer e estimular o aperfeiçoamento do nosso professorado secundário.

É importante ressaltar que no período compreendido entre 1957 e 1959, intervalo entre os dois editoriais que redigiu para a revista em referência, embora Luiz Alves de Mattos estivesse se referindo ao contexto de ensino de forma generalizada, o Colégio de Aplicação, que ele dirigia, em 1959, passava por duas importantes evoluções: a mudança de sede para a Lagoa Rodrigo de Freitas, em prédio cedido parcialmente pelo município, construído dentro de um plano geral de modernização da arquitetura escolar distrital; e a implantação das classes experimentais, um projeto

de inovação e dinamização curricular alinhado às modernas concepções pedagógicas daquele momento.

Em outubro de 1959, entretanto, em entrevista ao *Jornal do Comercio*, o professor Mattos expôs a realidade do Colégio de Aplicação, seu principal campo de experimentação pedagógica, objeto do projeto MemoCAP, que teve suas atividades ameaçadas por retenção de verba pelo Ministério da Fazenda: “Já se formaram nos onze anos de existência do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia cerca de 1.700 professores secundários, imbuídos de uma nova mentalidade e senhores de uma nova técnica mais progressiva e eficaz, que vão empregar em outros educandários brasileiros”.

Descreve, ainda, no final dessa mesma entrevista, as finalidades essenciais do CAP baseadas no tripé ensino-pesquisa-extensão e os excelentes resultados que o colégio vinha alcançando até aquele momento, onze anos após sua fundação.

Em 1965, Luiz Alves de Mattos deixa o Colégio de Aplicação para criar e dirigir a Escola Interamericana de Administração Pública da Fundação Getulio Vargas. É homenageado pelos alunos do CAP no jornal que editavam, *A Forja*: “Se admitimos que gostamos muito do colégio e que a educação que recebemos nele é muito boa, devemos também admitir que o Prof. Mattos tem algo a ver com isso, pois é diretor do CAP desde a sua fundação. E isto é motivo suficiente para expressarmos uma grande gratidão a ele.” Gratidão é o sentimento que mais expressa o afeto da maioria dos viventes da experiência CAPiana: fundamental, intensa, transformadora, norteadora e perene.⁷

Em 1966, um ano após deixar o CAP, Mattos fala sobre o colégio à comunidade CAPiana por meio d’*A Forja*, segundo os editores “sempre com saudades”. Indagado sobre sua opção de trocar o campo da educação pelo da administração e desenvolvimento, ele afirma que, considerando a educação base para qualquer estratégia de desenvolvimento, o que fez foi ampliar sua atuação para fazer frente aos problemas crônicos do país,

⁷ Por ocasião dos 62 anos do Colégio, foram gravados depoimentos de ex-docentes e ex-discentes reafirmando sua vinculação com a instituição. Os vídeos estão disponíveis no canal *Gente Carioca* (SUPERVÍDEO Produtora): <https://www.youtube.com/watch?v=ZEEONRjthmc> e <https://www.youtube.com/watch?v=k-D2bL41f94M>. Mais recentemente, em homenagem aos 75 anos do CAP-UFRI, foi publicado o livro *Gratidão e memórias dos CAPianos de todos os tempos ao CAP-UFRI*.

como a miséria, o analfabetismo, a falta de bem-estar e conforto do povo, entre outros, atuando na criação das “escolas integradas”, ligadas ao ensino técnico-profissionalizante, tanto no nível médio como no universitário. O objetivo de Mattos foi “estudar o melhor aproveitamento dos jovens, para encaminhá-los de maneira mais efetiva, a fim de que possam colaborar mais intensamente no desenvolvimento”.

Sobre as condições de fundação do Colégio de Aplicação, Mattos desabafou durante a mesma entrevista: “A criação do CAp resultou de um esforço de mais de 10 anos. Só pudemos começar graças à ajuda da Fundação Getulio Vargas, pois a incompreensão dos políticos e da Faculdade representava um obstáculo quase intransponível. Três anos após iniciado o CAp, em face da pressão exercida por cerca de 400 famílias influentes, a Faculdade efetivou o Colégio”.

O plano inicial para o CAp incluía uma sede própria com salas ambientais, laboratórios bem equipados, práticas experimentais para a escolha profissional. Mattos declara: “Como tudo isso foi frustrado não posso dizer com sinceridade que o CAp é a plena realização de minha concepção de colégio-modelo. Para mim, o CAp é um colégio grau 6, o que dentro do panorama escolar brasileiro já é muito. Desejariamos que fosse realmente grau 10, como é a expectativa da atual Diretora, dos professores, dos alunos e das famílias.”

Como se percebe, a participação de docentes, alunos e suas famílias na realização do projeto CApiano teve destaque para o professor Mattos. Para ele, o canal de participação discente era o Grêmio. Na entrevista à equipe d’*A Forja* é revelada sua atuação gremista. Ele foi dirigente do Grêmio do Ginásio São Bento de São Paulo. Segundo ele, o grêmio é a “tribuna de ensaio para a liderança social, proporcionando, assim, o desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo, principalmente as de comunicação e expressão”. Mais do que isso, a dimensão da atividade gremista tem relação direta, em escala mais ampla, com a solução de problemas nacionais, objeto de suas preocupações. Ele afirma: “a orientação do estudo e da discussão científica dos problemas nacionais é não só uma necessidade, mas um imperativo do trabalho do grêmio”. E, mais: “Dentro do colégio a coisa mais importante para os alunos é o grêmio, se bem orientado”.

Sua mensagem ao corpo discente do CAp, ao final da entrevista a *A Forja* foi:

Como antigo diretor do Colégio concito os alunos do CAp a aproveitar ao máximo esses anos de juventude e as oportunidades que o CAp oferece para que, com verdadeiro espírito cívico, preparem-se da melhor forma possível para prestar futuramente a sua colaboração e empenhar a sua capacidade para que o Brasil possa resolver sua complexíssima problemática, no que serão indispensáveis o talento e a inspiração das novas gerações. Estou certo de que, com a ajuda da Diretoria, do corpo docente, com o espírito do Colégio e com o Grêmio, isso poderá ser realizado. O Brasil está precisando de talento, de cultura e de devotamento às suas grandes causas, e o Colégio de Aplicação está, apesar de suas limitações, em condições de contribuir para a realização desses ideais.

De alguma forma essas palavras ainda ecoam nos espaços institucionais do CAp que, aos 76 anos, ainda diante da Lagoa Rodrigo de Freitas, em prédio cedido pelo município, segue lutando, em condições de infraestrutura precária, por uma educação pública, gratuita, laica, de qualidade excepcional, por acreditar ser o capital do conhecimento a principal riqueza que interfere na morfologia social.

Conclusões

A trajetória de Luiz Alves Mattos levantada nesta pesquisa apresenta seu caráter obstinado como um fator psicológico determinante na sua personalidade de líder e desbravador. A obra de Lenah Oswaldo Cruz, sua filha, traz questões muito profundas sobre sua biografia e, somada à trajetória profissional de Mattos, funciona como chave para tentarmos entender alguns pontos, que destacamos a seguir.

1. A carreira de Mattos na Ordem Beneditina é atípica, pois ingressa como oblato – originariamente aqueles que aderem à missão religiosa sem ter os enxovais, isto é, aqueles aos quais eram atribuídos os serviços braçais – mas, por seu desempenho intelectual é alçado à condição de líder. Vai ocupar postos altos ao longo de sua vida profissional, tanto na Ordem como em instituições laicas. Ele não se tornou um intelectual católico, mas um intelectual formado na Igreja católica, que trilhou outro caminho, distante da Igreja.
2. Seu drama familiar não deixou traço no trabalho profissional, assim como soube ocultar de seus pares sua formação entre os

benedictinos, até morrer. A capacidade de Mattos dissociar campos, revela nele uma dupla face.

3. Por outro lado, ele criou convergências entre seu trabalho e o de Anísio Teixeira, quando vinham de correntes opostas e antagônicas. Na UDE, Luiz Alves de Mattos está à direita, ao lado de Amoroso Lima, líder católico, ao mesmo tempo simpatiza com Dewey, democrata, e surge ao lado do Estado (FGV e FNF). Objetivamente, Mattos parece ocupar uma posição de mediador silencioso, de conciliador, que não está mal no lado católico, nem no estatal. Atua silenciosamente, ocupando uma posição intermediária de tendências liberais, fazendo as coisas sobreviverem em campos conflitivos. No Colégio de Aplicação, Mattos atuou no plano leigo, onde a coerção religiosa da sua formação não fazia parte. Ele, que veio do grupo dos católicos, não colocou o debate dentro do colégio. Ficou equidistante dos debates católicos x renovadores. Diferente de Anísio Teixeira, que se comprometeu a ponto de ser exilado e, posteriormente, assassinado.
4. No CAp, esteve ligado a experiências pedagógicas pioneiras: o Grêmio, o SOE, entre tantas outras. A pedagogia exercida a partir dele não era a da decoreba, fez uso pragmático de experiências concretas que ajudaram a formar professores. O que acontecia no CAp podia ser usado para se pensar novas didáticas.
5. Entretanto, ao publicar, em 1958, o título *Primórdios da educação no Brasil, o período heroico (1549 a 1570)* incluindo-o como tópico de uma história da educação brasileira, Mattos deixa transparecer seu lado missionário, que continuou existindo nele até o fim.

Referências

- ABREU, Alzira Alves. *Intelectuais e guerreiros: o Colégio de Aplicação da UFRJ de 1948 a 1968*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1992.
- CRUZ, Lenah Oswaldo. *A voz do tempo*. Ribeirão Preto: Ed. Migalhas, 2017.
- D'ARAUJO, Maria Celina (org.). *Fundação Getúlio Vargas: concretização de um ideal*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- FERRARI, Marcos. *John Dewey, o pensador que pôs a prática em foco*. Nova Escola, São Paulo, 2008.
- MATTOS, Luiz Alves de. *O conceito de experiência na filosofia, na educação e no ensino*. 1961. Tese (Concurso de cátedra) – Universidade do Brasil, 1961.
- MATTOS, Luiz Alves de. *O quadro negro e sua utilização no ensino*. Rio de Janeiro: Aurora, 1954.
- MATTOS, Luiz Alves de. *Primórdios da educação no Brasil, o período heroico (1549 a 1570)*. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.
- MATTOS, Luiz Alves de. *Sumário de didática geral*. Rio de Janeiro: Aurora, 1957.
- SCHWARTZMAN, Simon et al. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- VILARINHO. Luiz Alves de Mattos. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: UFRJ/MEC-INEP, 2002.
- VIEIRA, Keila da Silva; SILVA, Vivian Batista da. *Luiz Alves de Mattos e suas redes: viagens e conexões no campo educacional (1917-1990)*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020.

Professoras/es e estudantes do CAP-UFRJ: em busca de uma periodização

Alessandra Carvalho

Pesquisar a história de uma escola nos coloca diante da tarefa de investigar os diferentes sujeitos que formam a comunidade educativa¹ e não só constroem coletivamente projetos políticos, currículos e práticas didático-pedagógicas como dão o tom das relações e dos ritmos cotidianos. Docentes, técnicos, diretores, estudantes, trabalhadores de diferentes funções e licenciandos, no caso do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ), fazem-se presentes nas memórias dos ex-alunos sobre sua experiência escolar e, em razão disso, estão na pauta de investigação do MemoCAp.

Neste texto, a atenção está direcionada para dois desses sujeitos – docentes e estudantes – e para o levantamento das formas de seleção de ambos implementadas ao longo dos 76 anos de existência do colégio, com vistas a colaborar na caracterização de seus distintos perfis. Para avançar nessa questão, consultamos trabalhos acadêmicos já realizados sobre o CAp-UFRJ, editais de admissão de estudantes, legislação nacional referente à carreira docente e documentos internos do colégio, entre outras fontes. Na primeira seção, destacamos alguns aspectos das pesquisas disponíveis sobre o colégio para, em seguida, apresentar uma proposta inicial de periodização das diferentes formas de seleção de professores e alunos considerando as transformações verificadas desde a criação da instituição.

Os estudos sobre o CAp-UFRJ

Ao longo de sua história, o CAp-UFRJ tem sido objeto de investigação de pesquisadores em diferentes áreas. Um catálogo elaborado em 2023 pela Divisão de Memória Institucional do Sistema de Bibliotecas e Informação

¹ Penna, Aquino e Moura (2024) postulam o uso da noção de comunidade para destacar a presença e relação entre os variados sujeitos que compõem os espaços educativos.

da UFRJ com base nos acervos da universidade reuniu mais de 40 produções sobre a escola desde a década de 1950, com destaque para dissertações e teses defendidas a partir dos anos 1970.² A esse levantamento, somam-se trabalhos provenientes de programas de pós-graduação de outras instituições de ensino superior, monografias, livros, capítulos e artigos em periódicos; nos últimos anos, intensificou-se, por parte de docentes do CAP-UFRJ, a organização de obras que refletem sobre as práticas político-pedagógicas, ações de formação docente e pesquisas realizadas na escola (Reis, Maciel, Vilela, 2014; Silva, Fonseca, Berti, 2023). Pode-se apontar, portanto, dois espaços principais de produção de estudos sobre o colégio. O primeiro constituído pelos programas de pós-graduação, principalmente, ainda que não só, na área da educação, nos quais dissertações de mestrado e teses de doutorado foram produzidas tendo o CAP-UFRJ como objeto central ou parte do objeto de análise. E, também, há obras bastante diversificadas sobre ou que abrangem o colégio resultantes de monografias de graduação, relatos de experiência e investigações de grupos de pesquisa.

A partir de uma aproximação inicial com essa bibliografia, é possível distinguir três tipos de abordagens. Uma delas enfoca temáticas de âmbito nacional tais como a história dos colégios de aplicação no Brasil. Uma vez que a unidade da UFRJ foi a primeira no nível federal, a cada vez que se pretende analisar a criação, a estrutura, as práticas experimentais e os currículos implementados nesses colégios, o CAP-UFRJ surge como um ponto de referência ou de origem. Na mesma perspectiva nacional, há alguns estudos que se voltam para a análise da constituição da disciplina didática geral, nos quais ganha importância a atuação de Luiz Alves de Mattos – fundador e primeiro diretor do CAP-UFRJ – à frente dessa cadeira na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) entre as décadas de 1940 e 1970. Esse grupo de trabalhos congrega teses de doutorado e dissertações de mestrado que investigaram a atuação de Mattos e/ou a estruturação da disciplina didática geral, lembrando que a FNFfi pretendia orientar a formação de professores para a escola secundária em todo o país.³

Um segundo conjunto de abordagens examina questões específicas do CAP-UFRJ, correspondendo a um maior número de trabalhos e apre-

² Esse catálogo está disponível em <https://memoria.sibi.ufrj.br/images/Catlogo-CAP.-compactado.pdf>. Acesso em 12 out. 2024.

³ Exemplo desse tipo de abordagem é a tese de Fonseca (2014). Há, ainda, a dissertação de mestrado de Frangella (2002).

sentando uma grande variedade de questões e objetos. Temos, como já citado, livros organizados por docentes que apresentam atividades didático-pedagógicas e ações desenvolvidas no colégio por diferentes setores curriculares, muitas vezes relacionadas a projetos de pesquisa ou extensão; investigações sobre um setor curricular específico, como é o caso da tese de doutorado de Lilian Karam Parente Cury Spiller (2016), defendida na Universidade de Campinas (Unicamp), sobre a formação profissional de professores de matemática; a dissertação de mestrado de Marcos Vinícios Pimentel de Andrade (2025), professor de educação física do CAP-UFRJ entre 1987 e 2023, que analisou o sistema de avaliação dos estudantes implementado em fins da década de 2000; a dissertação de mestrado de Fernanda Vieira (2023) sobre as classes experimentais, apresentada à Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Esses são, apenas, alguns exemplos da diversidade de produções pertencentes a esse segundo grupo.

Por fim, uma terceira abordagem é constituída por trabalhos de caráter histórico e sociológico que têm o CAP-UFRJ como objeto central e nos oferecem informações relevantes sobre as formas de seleção de docentes e discentes que nos possibilitaram avançar na proposição de hipóteses sobre suas diferentes fases.⁴ Aqui, vamos nos deter com mais atenção em dois deles: o livro de Alzira Alves de Abreu (1992), que foi licencianda do CAP-UFRJ nos anos 1960, intitulado *Intelectuais e guerreiros. O Colégio de Aplicação da UFRJ de 1948 a 1968*, e a tese de doutorado defendida na Unicamp por Glaucia Martins Monassa (2015), professora do Setor de Orientação Educacional do colégio entre 1995 e 2023, intitulada *Prestígio escolar: uma corrida de obstáculos – um estudo sobre o Colégio de Aplicação da UFRJ*.

Lançado em 1992, o livro de Alzira Alves de Abreu se impõe como referência obrigatória devido à pesquisa documental feita em arquivos da UFRJ abarcando o período da criação do colégio, em 1948, até finais da década de 1960. A ela somam-se entrevistas realizadas com ex-alunos e ex-docentes, que forneceram informações fundamentais para a compreensão do CAP-UFRJ no período abordado.⁵ O livro anunciou um aspecto

⁴ As cinco faixas de ingresso que estruturam o estudo de Alfredo Veiga sobre os alunos do CAP-UFRJ, presente neste livro, derivaram da leitura dessas obras e da consulta a editais de admissão e documentos internos do colégio.

⁵ Parte desses depoimentos está disponível para consulta no Centro de Pesquisa e Documentação da História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas.

que se replica em boa parte da produção bibliográfica sobre o CAP-UFRJ, referente à centralidade da atuação de Luiz Alves de Mattos nas primeiras décadas de funcionamento da escola. Presença que pode ser identificada na articulação de redes que tornaram possível a criação do colégio, na estruturação de seu projeto político pedagógico e de sua dinâmica cotidiana e na relação com estudantes, docentes e licenciandos da FNF⁶.

Buscando investigar as relações entre as experiências vividas por um grupo de estudantes no CAP-UFRJ e seu posterior engajamento nos grupos de resistência armada à ditadura militar, a análise feita em *Intelectuais e guerreiros* enunciou, também, elementos que vieram a conformar uma “identidade CAPiana” – forjada e compartilhada durante muito tempo por distintos sujeitos que fizeram parte dessa comunidade e, também, por atores externos. Ela conjugou, por um lado, a visão do colégio como instituição de excelência em termos de educação pública e espaço de experimentação de práticas didático-pedagógicas e, por outro, a atribuição ao corpo discente de um traço de politização permanente.⁷

No que interessa mais diretamente à temática deste texto, a pesquisa de Alzira Alves de Abreu sublinha o papel fundamental desempenhado pelos licenciandos no cotidiano do colégio, indicando que, após essa etapa, alguns receberam o convite de Luís Alves de Mattos para lecionar no CAP-UFRJ. Isso denota o controle que o diretor exercia sobre o recrutamento docente, o que insere um aspecto personalista na conformação desse grupo. Essa prática parece ter se mantido até o início da década de 1980, quando os docentes começaram a ser selecionados mediante concursos públicos.

A segunda obra a ser apresentada é a tese de doutorado de Glaucia Moreira Monassa Martins (2015), que teve como objetivo principal investigar como se construiu e se reproduziu o que a autora chamou de prestígio escolar do CAP-UFRJ no contexto do mercado educacional da cidade do Rio de Janeiro entre 1948 e 1998. Glaucia Martins revisitou a documentação consultada por Alzira Alves de Abreu e se debruçou sobre fontes posteriores a 1968 para entender os caminhos da construção institucional do

⁶ Neste livro, a trajetória biográfica e intelectual de Luiz Alves de Mattos é tratada no texto de Monica Atalla Pietroluongo.

⁷ Essas questões são tratadas, sob outro viés teórico-conceitual, nos trabalhos de Patrícia Henriques Mafra. Citamos, aqui, sua dissertação de mestrado em História Social intitulada *Uma escola contra a ditadura: a participação política do CAP-UFRJ durante o regime militar brasileiro (1964-1968)* (Mafra, 2006).

colégio, incorporando a sua pesquisa os boletins oficiais da UFRJ e documentos provenientes da Associação de Docentes da UFRJ (AdUFRJ). Utilizou, ainda, as fichas de matrícula dos estudantes arquivadas na secretaria do colégio para construir um perfil socioeconômico do corpo discente.

Ao longo do trabalho, a autora destaca a seletividade que caracterizou os mecanismos de admissão de novos alunos nas primeiras cinco décadas de existência do CAP-UFRJ, o que acabou por conformar um perfil estudantil de jovens de classe média e moradores da zona Sul, predominantemente. Ao mesmo tempo, ainda que as provas eliminatórias e classificatórias surjam como a principal forma de entrada no colégio, o trabalho de Glaucia Martins indica que houve uma tensão permanente em torno delas e constantes alterações nos editais de admissão de estudantes, que se acentuaram após o afastamento de Luiz Alves de Mattos da escola e a nomeação definitiva de Irene Mello de Carvalho como diretora, em 1969. A despeito do estabelecimento de uma nova estabilidade nos anos 1980 baseada na seleção de alunos por meio de provas, é possível identificar a continuidade de questionamentos internos e sucessivas mudanças.

Outra temática discutida com cuidado no trabalho em foco, e de extrema relevância para o MemoCAP, é a construção histórica da institucionalidade do colégio nos âmbitos interno e da UFRJ, desde o pertencimento ao Departamento de Didática da FNFfi até a eleição, pela comunidade, da primeira direção do CAP-UFRJ, em meados dos anos 1980. No que se refere ao corpo docente CApiano, essa trajetória institucional significou diferentes agentes responsáveis pelas formas do recrutamento de professores e distintos lugares ocupados por eles na hierarquia universitária e nas funções desenvolvidas dentro da escola, assim como espaços menores e maiores de autonomia na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da escola.

Esses dois estudos, ao lado de outras consultas, abrem pistas importantes para a investigação dos processos de seleção de professores e estudantes do CAP-UFRJ ao longo de seus mais de 70 anos, que impactam, por exemplo, a maior ou menor heterogeneidade socioeconômica e étnico-racial de sua comunidade. Identificar continuidades e mudanças nesses processos e, sobretudo, buscar compreender as razões da ocorrência de uma e outra são fundamentais para os objetivos do MemoCAP.

Construindo uma periodização sobre os professores

Nesta seção são apresentadas ideias iniciais de periodização dos corpos docente e discente. Desde já, sublinhamos seu caráter provisório e a necessidade de lançar mão de novas fontes, como entrevistas com professores, técnicos e estudantes e a consulta a documentos oficiais referentes aos docentes, produzidos pelos setores curriculares e de arquivos privados, para poder testar sua validade. Vale sublinhar que, até o presente momento, não foi possível localizar no colégio ou junto à pró-reitoria da universidade um arquivo com os documentos relativos aos professores que lecionaram na escola.

A periodização do corpo docente apresentada adiante foi construída a partir da consideração de diferentes variáveis, que, conjugadas, nos permitiram estabelecer alguns marcos de ruptura. A principal delas diz respeito às formas de seleção de professores adotadas no CAP-UFRJ, que, em perspectiva histórica, interagem diretamente com o lugar institucional ocupado pelo colégio na estrutura da UFRJ. Entre 1948 e 1968, ele esteve subordinado ao Departamento de Didática da FNFi e, posteriormente, ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) e à Faculdade de Educação. Essa situação se prolongou até 1985, quando o CAP-UFRJ teve seus primeiros diretores eleitos internamente.

Ao mesmo tempo, como unidade da rede pública federal, o corpo docente CAPiano também é conformado pelas determinações das sucessivas legislações referentes à educação básica e à carreira do magistério no Brasil. É o caso, por exemplo, da criação da carreira de magistério federal de primeiro e segundo graus, em 1981,⁸ e de professor de ensino básico, técnico e tecnológico federal, em 2008, por meio de uma normativa que promoveu importantes alterações nas funções atribuídas aos docentes federais. Alguns desses marcos legais resultaram de pressões feitas pelas organizações sindicais mediante greves e negociações que, no CAP-UFRJ, contaram com a participação intensa dos professores desde final dos anos 1970. Essa atuação sindical se coadunou com a mobilização do corpo docente em torno de questões institucionais como a conquista de espaços

⁸ Em 1971, a lei 5.692 reformou a estrutura da educação básica no Brasil, criando o ensino de primeiro e segundo graus. O primeiro compreendia oito anos e era obrigatório. O segundo, três anos, deveria ter ênfase no ensino profissionalizante. A carreira do magistério público federal foi regulamentada por meio do decreto 86.712, em 1981.

de representação nos órgãos da UFRJ e pelo reconhecimento oficial de sua participação na formação inicial de professores.

Considerando essas variáveis, e indicando a necessidade de dedicar um esforço ao aprofundamento das informações sobre os docentes que trabalharam no colégio,⁹ propomos a seguir a concepção de três fases do corpo docente.

1. De 1948 ao início da década de 1980: nesse período, o CAp-UFRJ foi gerido pelo Departamento de Didática da FNFi e, depois, por pessoas indicadas pelo decano do CFCH oriundas da Faculdade de Educação. Como já tratado, Luiz Alves de Mattos exerceu papel central na seleção e continuidade dos professores que atuaram no colégio em suas primeiras duas décadas, contando com a colaboração dos professores de prática de ensino das disciplinas, que lidavam mais diretamente com os licenciandos. Nos anos que se seguiram à saída de Mattos, a entrada de novos professores no colégio seguiu se realizando a partir da indicação de diferentes sujeitos como docentes de prática de ensino e do CAp-UFRJ, com carga horária semanal de 20 horas e contratos temporários. A partir de 1980, foram publicados os primeiros editais de concurso público para o colégio, em acordo com a recém-criada carreira de magistério federal de primeiro e segundo graus, após pressões do movimento sindical. A banca examinadora desses concursos era formada, preferencialmente, por um docente do colégio, um docente da Faculdade de Educação e um último docente da disciplina específica. Em todo esse período, são muitas as referências à precariedade característica dos contratos de trabalho com a universidade, com constantes atrasos de pagamento, e à demora na contratação dos professores selecionados.
2. De meados dos anos 1980 a abril de 2008: essa fase marca a conquista da autonomia do CAp-UFRJ frente ao CFCH e à FE. A partir de 1985, a direção do colégio passou a ser ocupada por docentes que nele trabalham por meio de processos eleitorais. Nesses anos, ocorreu também a conquista da representação de professores de primeiro e segundo graus – portanto, dos professores

⁹ Gláucia Martins buscou avançar nessa questão em sua tese de doutorado, mas deparou-se com a ausência de registros sistemáticos sobre os professores que trabalharam no CAp-UFRJ e na Pró-reitoria de Pessoal da UFRJ.

do CAP-UFRJ – no Conselho Universitário (Consuni) e, também, no Conselho do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, ao qual o colégio pertence na categoria de órgão suplementar. Internamente, foi estabelecida uma nova estrutura de funcionamento da escola com a aprovação de um novo regimento, a criação do Conselho Pedagógico – atualmente Conselho Diretor (Condir) –, das coordenações pedagógicas e dos setores curriculares, das direções adjuntas e a regulamentação da carga horária didática semanal e da licenciatura – que devem alcançar, somadas, 12 horas. Progressivamente, os docentes passaram a ser selecionados por concursos públicos para regimes de trabalho de 20 horas semanais. Ainda nos anos 1980, os professores do CAP que ocupavam determinadas funções administrativas e pedagógicas e/ou desenvolviam ações educativas em outros espaços da universidade tiveram seu regime alterado para 40 horas semanais e, em 1987, houve a primeira concessão do regime de dedicação exclusiva (DE) a uma docente do CAP-UFRJ. Isso deu início a um movimento que se consolidou na década de 1990, quando um crescente número de professores foi conquistando o regime de 40 horas semanais DE. Em um levantamento feito em 1996 pela então professora Maria Manuela Quintáns Alvarenga, do setor curricular de história, apresentado ao Conselho Pedagógico, o colégio tinha nesse ano 93 professores, estando uma vaga ociosa. Dos 92 docentes ativos, 88 integravam o regime de 40 horas semanas, sendo 62 deles DE. A partir da década de 2000, todas as vagas de concursos públicos para seleção de docentes para o CAP-UFRJ prevêm o regime de 40 horas DE, indo ao encontro de determinações das autoridades federais. Por fim, nesse mesmo levantamento, encontramos outro dado importante referente à titulação: sete professores do colégio possuíam o curso de doutorado, 33 eram mestres, e 20 tinham finalizado um curso de especialização. Assim, no período compreendido entre 1980 e 2008, o corpo docente CAPiano viveu intensas transformações, com a institucionalização de suas carreiras como professores de primeiro e segundo graus com dedicação exclusiva à universidade, a conquista da autonomia administrativa e pedagógica e de representação em distintas instâncias da UFRJ, a reestruturação coletiva da administração e do projeto político-pedagógico da escola e o início de uma tendência de investimento na obtenção de títulos de pós-graduação.

3. A partir de maio de 2008: há importantes continuidades entre o período anterior e o que, propomos, se inicia em maio de 2008. Uma delas é a permanência da seleção de docentes por concursos públicos, organizados pelos setores curriculares do CAP-UFRJ, com a participação de docentes de outras unidades da UFRJ, e sob regime de trabalho de 40 horas DE. A estrutura e o funcionamento do colégio, construídos no decorrer das décadas de 1980 e 1990, se mantiveram com poucas transformações e atualizações, assim como a regulamentação da carga horária didática semanal e de licenciatura, correspondente a 12 horas semanais. Todavia, novas perspectivas profissionais e o estabelecimento, em maio de 2008, de uma nova carreira – de professor de ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) – trouxeram significativas mudanças na atuação dos docentes do CAP-UFRJ. Nesse novo enquadramento para o magistério da educação básica federal, houve uma aproximação entre as atribuições de professores EBTT e as de seus colegas do ensino superior, indicando a obrigatoriedade da atuação de ambos nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Com isso, a possibilidade de progressão de um docente do CAP-UFRJ para níveis superiores da carreira passou a demandar o desenvolvimento de ações nas quatro áreas indicadas. Ao mesmo tempo, a carreira EBTT aumentou o valor pago pela titulação dos professores da educação básica, estimulando o ingresso em cursos de mestrado e doutorado e a inserção em redes de pesquisa. Tendo em conta essa nova configuração da carreira do magistério federal e a expansão dos programas de pós-graduação no Brasil, chegamos, em 2024, ao número de 65 doutores, 17 doutorandos e 15 mestres no CAP-UFRJ entre 98 professores, segundo números fornecidos pela Direção Adjunta de Licenciatura, Pesquisa e Extensão da escola. Como decorrência desse processo, 11 desses doutores CAPianos integram, hoje, programas de pós-graduação *strictu sensu*, se dividindo entre a docência na educação básica e superior, a participação em grupos de pesquisa, em eventos acadêmicos e em atividades de extensão, além da orientação de alunos de ensino médio, graduação, mestrado e doutorado. Por fim, a partir de 2020, em conformidade com legislação oficial, os concursos públicos para professores do CAP-UFRJ incorporaram as cotas étnico-raciais e para pessoas com deficiência.

A periodização proposta indica que, a partir de meados dos anos 1980, o corpo docente CApiano vivenciou crescente estabilização de suas condições de trabalho e a profissionalização de sua carreira nos níveis local e federal. Esse processo se construiu em estreita conexão com o estabelecimento da autonomia do CAp-UFRJ frente à FE, o que permitiu a autorregulação e a ocupação, pelos professores, de novos espaços institucionais na universidade, como o Consuni, já mencionado, e a importante Comissão Permanente de Progressão Docente (CPPD), na qual ocorre a formulação e o acompanhamento da execução da política de pessoal docente. Ao mesmo tempo, verifica-se a intensificação da qualificação dos professores desde os anos 1990, culminando com 80% de doutores e doutorandos em 2024, e uma equiparação em termos salariais e de atividades com os docentes do ensino superior.

Essas são transformações relevantes que reconfiguram o perfil dos professores do CAp-UFRJ, tornando-os cada vez mais distintos de seus colegas que atuam em redes públicas (municipais e estaduais) e privadas de educação básica. Ganham importância, então, investigações sobre o surgimento de novas identidades profissionais no colégio nas últimas décadas e, também, sobre os impactos da alta capacitação e das novas possibilidades de atuação abertas aos professores federais no funcionamento cotidiano do CAp-UFRJ, bem como na elaboração de seu projeto político pedagógico e suas práticas didáticas.

Construindo uma periodização sobre os estudantes

Em relação às hipóteses de periodização do corpo discente, partimos, neste texto, das informações disponíveis sobre os processos de seleção de estudantes implementados desde a criação do CAp-UFRJ na bibliografia consultada, em *sites* da internet e nos boletins da UFRJ. Ressaltamos, porém, a necessidade de uma pesquisa mais minuciosa nesses e em outros documentos.

Entre 1948 e 1998, o colégio adotou algum tipo de prova para selecionar seus novos estudantes; a partir de 1999, as provas foram conjugadas com sorteio até serem abolidas para a formação das turmas, de 2021 em diante. Essa aparente continuidade, todavia, convive com mudanças constantes, aspecto já mencionado, o que sublinha a existência de uma discussão interna permanente acerca de quais estudantes devem entrar no CAp-UFRJ e qual é o objetivo do colégio na formação desses jovens.

Na tentativa de organizar as informações disponíveis, propomos quatro períodos distintos no que se refere à admissão de novos alunos.

1. De 1949 a 1969:¹⁰ ao longo desse período, diferentes tipos de provas foram adotados para selecionar os estudantes, lembrando que o colégio apresentava turmas apenas do ensino secundário. Tomemos como exemplo os anos 1950, quando foram combinadas provas escritas e orais, eliminatórias e classificatórias, além de “testes de inteligência” coordenados pelo Setor de Orientação Educacional. Na década seguinte, permaneceram somente as provas escritas, com alto grau de exigência e, por isso, seletividade, como apontou Glaucia Martins.
2. De 1970 a 1998: nesses anos, foram implementadas diferentes formas de seleção, com a coexistência, em alguns intervalos de tempo, de sorteios, provas e reservas de vagas. Em 1972, foram criadas as turmas de primeira à quarta séries, e o colégio passou a ser de primeiro e segundo graus. Durante vários anos, estabeleceu-se prioridade ou reserva de vagas para os dependentes de funcionários da UFRJ aprovados nas provas de admissão, o que resultou no aumento do percentual desses jovens no colégio entre os anos 1970 e 1980, segundo Glaucia Martins. Já em 1987 até o início da década seguinte, 30 vagas da primeira série do segundo grau eram destinadas a estudantes oriundos da rede municipal de educação, desde que fossem aprovados nas provas do processo seletivo. Nos anos 1990, a prioridade ou reserva de vagas para filhos de funcionários da UFRJ e para alunos vindos das escolas municipais foram abolidas, com a predominância de concursos de admissão muito concorridos e baseados em provas.
3. De 1999 a 2020: após intenso debate que mobilizou a comunidade escolar em torno do questionamento da elitização do corpo estudantil, derivada das formas de seleção adotadas, e da defesa de uma ação para democratizar o acesso ao CAP-UFRJ, foi aprovada uma alteração profunda nos concursos de seleção de alunos. A partir de 1999, foi adotado o sorteio para

¹⁰ O CAP-UFRJ iniciou suas atividades em 1948 após o início do ano letivo de outras escolas. Assim, seus primeiros alunos foram matriculados por transferência.

as turmas de primeiro até o nono ano do ensino fundamental, e, para o primeiro ano do ensino médio, conjugaram-se uma etapa composta por prova de nivelamento de matemática e língua portuguesa, de caráter eliminatório, e, depois, sorteio. Ao lado dessa decisão, foi criada a classe de alfabetização (CA), ampliando o ensino fundamental no CAP para nove anos. Esse sistema de seleção de estudantes se manteve por 20 anos, até 2019, quando foram implementadas cotas étnico raciais, sociais e para alunos de escola pública e pessoas com deficiência. No mesmo ano, foi incorporada ao colégio a escola de educação infantil. Assim, hoje, o CAP-UFRJ tem turmas da educação infantil até o ensino médio, oferecendo 15 anos de escolaridade para seus estudantes.

4. De 2021 em diante: em decorrência da pandemia de covid-19, que impediu a realização de exames presenciais, o CAP-UFRJ adotou, em caráter excepcional, o sorteio como forma de seleção discente para a formação de todas as séries de 2021. Essa decisão se manteve no ano seguinte, ainda sob excepcionalidade. Finalmente, em 2023, uma plenária pedagógica da qual participaram docentes e técnicos do colégio votou pela adoção do sorteio como forma permanente de seleção de novos alunos. O Conselho Diretor, presidido pela direção-geral e composto por coordenadores dos setores curriculares e representantes das famílias, de técnicos e dos estudantes, referendou a decisão.

Nas fontes consultadas sobre a história do CAP-UFRJ, desde os anos 1970 aparecem menções e questionamentos à elitização do corpo estudantil resultante dos mecanismos de seleção calcados em exames classificatórios e eliminatórios. Essa discussão veio a adquirir mais urgência somente na segunda metade da década de 1990, originando as alterações promovidas em 1999 que, lentamente, iniciaram um processo profundo de reconfiguração do perfil discente. Em 2019 e 2023, novas mudanças nos concursos de admissão de novos alunos aprofundaram essa dinâmica, com a abolição das provas e a reserva de vagas em todas as séries do colégio para crianças e jovens de baixa renda, negras e indígenas.

Quando colocadas lado a lado, as periodizações de docentes e discentes expressam movimentos particulares, obedecendo a marcos temporais distintos e integrando processos sociais e institucionais próprios.

Além desse aspecto, verifica-se que o aumento da capacitação e especialização do corpo de professores do colégio, no qual se destaca o envolvimento progressivo em atividades de pesquisa, é acompanhado da democratização das formas de acesso dos estudantes à escola, o que termina por constituir um grupo de alunos muito mais diversificado em termos étnico-raciais, socioeconômicos e geográficos, considerando a cidade do Rio de Janeiro e sua região metropolitana. A tarefa colocada adiante, então, diz respeito ao estabelecimento de caminhos de investigação que possam conectar as dinâmicas divergentes de conformação dos perfis de professores e de estudantes, sublinhando que, desde meados da década de 1980, os técnicos e professores do CAp-UFRJ conquistaram a autonomia para determinar as formas de seleção de seus estudantes.

Assim, torna-se crucial aprofundar o estudo sobre quem foram e são os docentes CApianos e compreender os debates – e embates – ocorridos no colégio sobre as formas de seleção discente. Essas questões nos informam não só sobre a história do CAp-UFRJ, mas, também, sobre os projetos educacionais implementados no Brasil desde meados do século XX, as diferentes finalidades atribuídas à escola pública e os diversos sentidos que democracia e democratização adquirem na cena política.

Como enfatizado em diferentes momentos do texto, as proposições aqui apresentadas intentam ser o ponto de partida para investigações mais profundas e qualitativas sobre a formação e transformação do corpo de professores e de estudantes do CAp-UFRJ. No momento mesmo em que são escritas, deixam evidentes lacunas que, esperamos, serão respondidas com o desenvolvimento da pesquisa. Ao mesmo tempo, mostram a diversidade das experiências criadas e vividas pela comunidade escolar CApiana, em diálogo com as distintas conjunturas históricas vividas pelo Brasil nos últimos 76 anos e com os muitos sonhos e projetos que fomos capazes de construir.

Referências

- ABREU, Alzira Alves de. *Intelectuais e guerreiros. O Colégio de Aplicação da UFRJ de 1948 a 1968*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1992. Disponível em: [https:// editora.ufrj.br/produto/intelectuais-e-guerreiros-o-colegio-de-aplicacao-da-ufrj-de-1948-a-1968/](https://editora.ufrj.br/produto/intelectuais-e-guerreiros-o-colegio-de-aplicacao-da-ufrj-de-1948-a-1968/). Acesso em 12 out. 2024.
- ANDRADE, Marcos Vinícios Pimentel de. *Normas de avaliação do desempenho escolar do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro: um estudo avaliativo*. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2025
- FONSECA, Maria Verônica Rodrigues da. *A disciplina acadêmica Didática Geral na Faculdade Nacional de Filosofia (1939-1968): arqueologia de um discurso*. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.
- FRANGELLA, Rita de Cássia. *Experiência e currículo da formação de professores: um estudo de caso do Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil*. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.
- MAFRA, Patrícia Henriques. *Uma escola contra a ditadura: a participação política do CAP-UFRJ durante o regime militar brasileiro (1964-1968)*. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.
- MARTINS, Gláucia Monassa. *Prestígio escolar: uma corrida de obstáculos – um estudo sobre o Colégio de Aplicação da UFRJ*. Tese (Doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2015.
- PENNA, Fernando; AQUINO, Renata; MOURA, Fernanda. Propondo uma definição de perseguição a educadores(as) baseada na educação democrática. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 45, e274629, 2024.
- REIS, Graça Regina F.C.; MACIEL, Carla M.; VILELA, Mariana L. (orgs.). *Formação docente, pesquisa e extensão no CAP-UFRJ: entre tradições e inovações*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.
- SILVA, Ulisses Dias da; FONSECA, Raquel Silveira; BERTI, Andreza Oliveira. *Caleidoscópios. O Colégio de Aplicação da UFRJ frente à pandemia de covid-19*. Curitiba: Editora CRV, 2023.
- SPILLER, Lilian Karam Parente Cury. *Desenvolvimento profissional de professores de Matemática de uma comunidade com práticas investigativas: o caso do Colégio de Aplicação da UFRJ*. Tese (Doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2016.
- VIEIRA, Fernanda. *O Serviço de Orientação Educacional do Colégio de Aplicação da UFRJ: o governo dos estudantes das classes secundárias experimentais (1959-1961)*. Dissertação (Mestrado). Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2023.

PARTE 2

Mapeamento do perfil discente



Quem são os alunos do CAP-UFRJ? Elementos para uma História Social¹

Alfredo Veiga de Carvalho

1. Objetivo

Este texto apresenta os resultados da análise dos dados extraídos de dois universos: estudantes egressos e atuais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp). O primeiro grupo de dados foi obtido no acervo digital da secretaria do colégio, com informações sobre cada estudante desde sua fundação, em 1948, até 2008. Para esses anos, tivemos acesso a distintos documentos oficiais digitalizados, cujas informações deram origem a um banco de dados doravante identificado pela sigla BD. Para o período compreendido entre 2009 e 2021, tivemos acesso a uma planilha elaborada por técnicos da secretaria com dados dos estudantes. Essa planilha será aqui nomeada Arq21. O segundo grupo de dados resultou da aplicação de um extenso questionário a ex-alunos do CAp em um projeto-piloto inicial.

Nas páginas seguintes, apresentamos uma análise global do material coletado, abrangendo dados pessoais, escolares, familiares e de ex-alunos na trajetória após a saída do colégio, este último conjunto obtido pelo questionário. No esforço inicial de buscar ordenar a grande quantidade de informações, definimos sete faixas para nossa análise considerando as mudanças nas diferentes formas de ingresso no colégio. Elas estão registradas no Quadro 1.

Sobre essas faixas cabem alguns esclarecimentos. Sua delimitação se baseou nas informações coletadas, até o presente momento, sobre as formas de seleção discente do CAp, mas enfatizamos sua provisoriedade diante de lacunas já identificadas e que serão superadas por pesquisas ainda

¹ Este documento tenta responder preliminarmente a pergunta do seu título através de uma análise estatística de dados dos ex-alunos do Colégio de Aplicação da UFRJ-CAp, coletados e tratados pelo projeto MemoCAp até a presente data.

em andamento. De qualquer forma, sua existência nos ajuda a verificar dinâmicas diacrônicas referentes a igualdades e desigualdades nos padrões sociais discentes ao longo da existência do Colégio de Aplicação da UFRJ.

Quadro 1 – Formas majoritárias de ingresso no CAP

Anos	Formas majoritárias de ingresso
1948 - 1956	Em 1948, por Transferências; de 1949 a 1956, com predomínio do Exame de Admissão
1957 - 1969	A partir de 1957 até 1968, principalmente por Exame (Prova) de seleção; em 1969, por Concurso de habilitação
1970 - 1989	De 1970 a 1973, por Sorteio apenas para os inscritos à 1ª série do curso ginásial (ou 5ª série do 1º grau – LDB de 1971); de 1974 até 1978, por Sorteio em geral, apenas com prova de Escolaridade para a 1ª série do 1º grau. Neste período foi incluída a prioridade para funcionários da UFRJ, que vigorou até 1989 (incluído)
1990 - 1998	De 1990 a 1998, 30 vagas do 1º ano do 2º grau eram reservadas aos candidatos oriundos de escolas municipais e aprovados no exame de seleção
1999 - 2018	De 1999 a 2018 a admissão às séries do Ensino Fundamental se dava por Sorteio, e às séries do Ensino Médio por Provas de nivelamento mais sorteio
2019 - 2020	Idêntico à faixa anterior incluindo a adoção de cotas para pessoas com deficiência e para escola pública, nas quais há reserva de caráter étnico-racial, social
2021	Sorteio para todas as séries, adoção de cotas étnico-raciais, socioeconômicas, escolas públicas e pessoas com deficiência

2. Análise dos itens coletados – Censo 1948-2021

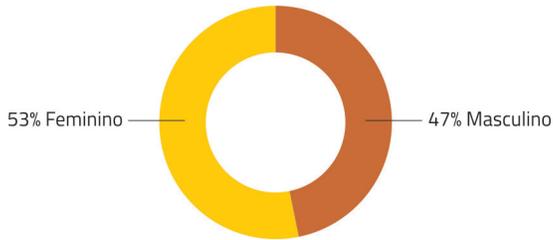
Os resultados apresentados a seguir constituem uma síntese da análise de dados realizada ao longo dos dois últimos anos, do total de mais de três, desde o início do projeto MemoCap, por volta de maio de 2020. As estatísticas mostradas para cada item cobrem diferentes parcelas do universo de 7.225 registros de alunos matriculados no colégio no período de 1948 a 2021, número apurado em fevereiro de 2024.

2.1. Dados Pessoais e Familiares

2.1.1. Sexo

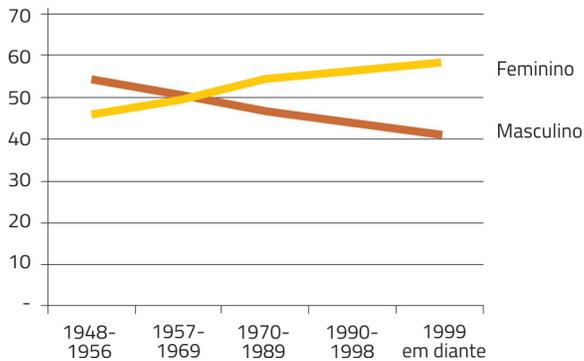
Conforme a Figura 1, o sexo feminino foi mais frequente (53%) entre os alunos matriculados no CAP de 1948 a 2021, enquanto os do sexo masculino corresponderam a 47% do total – todavia, nem sempre foi assim.

Figura 1 – Distribuição de alunos por sexo - 1948-2021



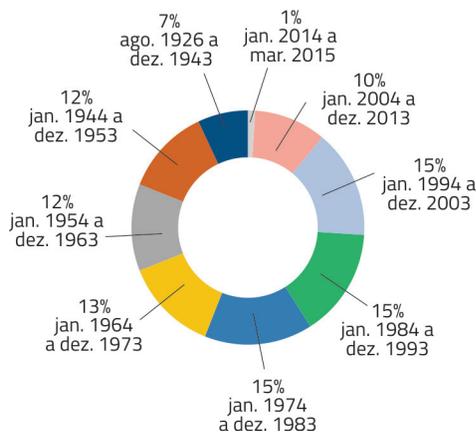
O gráfico da Figura 2, subdividido em faixas de acordo com os períodos de entrada na instituição, que correspondem, como evidenciado, às diferentes formas de ingresso, mostra que houve inicialmente uma pequena predominância do sexo masculino até a equiparação na segunda faixa (1957-1969). A partir daí, o sexo feminino tornou-se maioria, com a diferença entre suas frequências aumentando de maneira constante.

Figura 2 – Distribuição dos alunos por sexo segundo o período de ingresso



2.1.2. Idade

A distribuição por idade do universo de alunos matriculados no CAp no período 1948-2021 é vista na Figura 3 e considera categorias estabelecidas por décadas a partir de 1943 como ano de nascimento. Note que o aluno mais antigo nasceu em agosto de 1926, e o mais novo em março de 2015. Considerando como base o final de 2023, 7% dos estudantes têm mais de 80 anos; 12% mais de 70; 13% mais de 50; 15% mais de 40 anos; 10% mais de 10, e 1% 10 anos ou menos, lembrando que o CAp mantém, desde 1972, todas as séries do ensino fundamental.

Figura 3 – Distribuição de alunos por década de nascimento a partir de 1943

2.1.3. Naturalidade e nacionalidade

Os Quadros 2 a 4 apresentam os resultados obtidos para a naturalidade e a nacionalidade dos alunos. O Quadro 2 mostra, como era de esperar, que a maioria dos alunos do CAP (83%), no período 1948-2021, nasceu na cidade do Rio de Janeiro – São Paulo, com 1,5%, e Belo Horizonte, com 1%, ocupam com significativa defasagem as segunda e terceira posições, respectivamente, entre as 15 cidades listadas com maior número de nascimentos, do total de 242 localidades levantadas. Veja no Quadro 3 que o estado do Rio de Janeiro tem índice percentual de 4,61 pontos a mais que a cidade do Rio de Janeiro por acrescentar toda a região Metropolitana, entre outros municípios. Note que, no Quadro 2, as cidades de Niterói e Petrópolis aparecem nas nona e décima posições, respectivamente, entre as 15 listadas. O Quadro 4 apresenta a distribuição da nacionalidade dos alunos do CAP.

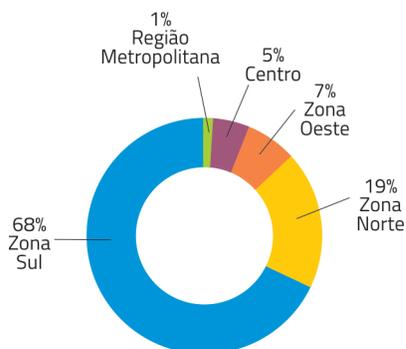
Quadros 2 a 4 – Distribuição da naturalidade (cidade e estado) e nacionalidade dos alunos

Naturalidade	%	Estado	%	País	%	Qtde.
Rio de Janeiro - RJ	83	RJ	87,61	Brasil	98,43	7004
São Paulo - SP	1,5	MG	1,97	Estados Unidos	0,32	23
Belo Horizonte - MG	1	SP	1,95	França	0,22	16
Porto Alegre - RS	0,80	RS	0,90	Itália	0,22	16
Belém - PA	0,70	BA	0,75	Portugal	0,18	13
Salvador - BA	0,70	PA	0,55	Inglaterra	0,14	10
Fortaleza - CE	0,60	PE	0,54	Argentina	0,13	9
Recife - PE	0,60	PR	0,52	Alemanha	0,06	4
Niterói - RJ	0,50	CE	0,51	Egito	0,04	3
Petrópolis - RJ	0,50	DF	0,46	Espanha	0,04	3
Brasília - DF	0,40	ES	0,36	Rússia	0,04	3
Curitiba - PR	0,40	RN	0,28	Romênia	0,03	2
Natal - RN	0,30	SC	0,26	Suíça	0,03	2
Juiz de Fora - MG	0,30	AM	0,22	Austrália	0,01	1
Manaus - AM	0,30	GO	0,19	Áustria	0,01	1
% Total	91,7	AL	0,17	Colômbia	0,01	1
		MT	0,17	Cuba	0,01	1
		PB	0,17	Dinamarca	0,01	1
		PI	0,17	Japão	0,01	1
		MA	0,15	Moçambique	0,01	1
		MS	0,11	Paraguai	0,01	1
		RR	0,07			
		SE	0,04			
		AC	0,03			
		RO	0,03			
		TO	0,01			
		AP	0,01			

2.1.4. Moradia

O local de moradia dos alunos, nesse período de 74 anos, é mostrado por regiões da cidade do Rio de Janeiro, considerando também as cidades limítrofes ou próximas, estas incluídas na área Metropolitana. Pela Figura 4, visualiza-se esse espalhamento sob o ponto de vista global, obtendo-se 68% de moradias na zona Sul, 19% na zona Norte, 7% na zona Oeste, 5% no Centro e 1% na Metropolitana. Ressalte-se que foram coletados todos os locais indicados na matrícula e nas matrículas subsequentes em cada dossiê de aluno durante sua permanência no colégio.

Figura 4 – Distribuição dos alunos por região de moradia



O Quadro 5 lista os 50 bairros com maior número de ocorrências. Copacabana, com 1.176, ocupa o primeiro lugar, correspondendo a 14,36% do universo de 8.189 indicações, o que configura, ao menos, cerca de 13% de mobilidade, considerando o total de 7.225 alunos no período 1948-2021. Vale ressaltar que foram registrados 175 diferentes “nomes de bairros”, o que, na verdade, representa mais bairros, já que existem “nomes”, que agregam dois ou mais bairros.

Quadro 5 – Frequência de moradia de alunos pelos 50 bairros mais indicados

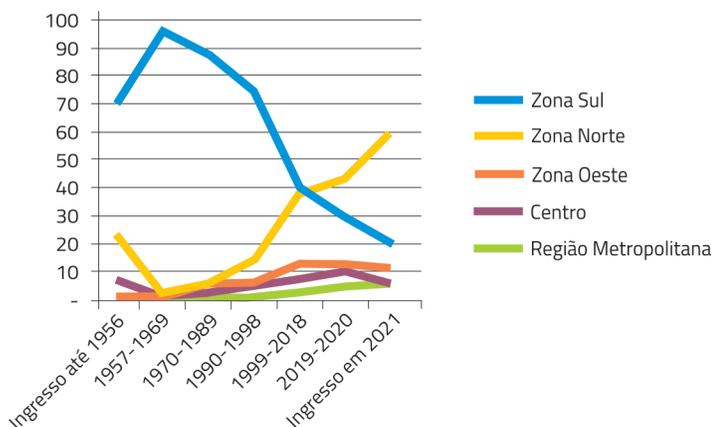
Bairros	Qtde.	% Total	Bairros	Qtde.	% Total
Copacabana	1176	14,36	Andaraí	49	0,60
Botafogo	919	11,22	Recreio dos Bandeirantes	46	0,56
Leblon	596	7,28	Rocinha	45	0,55
Laranjeiras	525	6,41	Vista Alegre, Irajá	36	0,44
Jardim Botânico	492	6,01	São Cristóvão, Vasco da Gama	36	0,44
Flamengo	484	5,91	Cosme Velho	35	0,43
Tijuca	470	5,74	Cachambi	31	0,38
Ipanema	409	4,99	Engenho Novo	29	0,35
Gávea	235	2,87	Vila da Penha	27	0,33
Lagoa	204	2,49	Penha	26	0,32
Barra da Tijuca	199	2,43	Engenho de Dentro	25	0,31
Humaitá	170	2,08	São Conrado	25	0,31
Leme	144	1,76	Riachuelo	21	0,26
Santa Teresa	130	1,59	Ramos	19	0,23

Quadro 5 (cont.) – Frequência de moradia de alunos pelos 50 bairros mais indicados

Bairros	Qtde.	% Total	Bairros	Qtde.	% Total
Jacarepaguá	129	1,58	Higienópolis	19	0,23
Urca	112	1,37	Saúde, Gamboa, Santo Cristo	19	0,23
Catete	109	1,33	Itanhangá	18	0,22
Ilha do Governador	93	1,14	Bonsucesso	17	0,21
Rio Comprido	92	1,12	Campo Grande	16	0,20
Vila Isabel	90	1,10	Inhaúma	15	0,18
Grajaú	76	0,93	Jacaré, Rocha, Sampaio	15	0,18
Glória	73	0,89	Freguesia	14	0,17
Centro, Lapa	70	0,85	Todos os Santos	13	0,16
Méier	66	0,81	Alto da Boa Vista	13	0,16
Maracanã	60	0,73	Lins de Vasconcelos	13	0,16

2.1.5. Moradia por região/período de ingresso

Vamos analisar este mesmo item – local de moradia – por regiões da cidade e por períodos de ingresso, que significa dizer, como indicado no Quadro 1, a forma de ingresso do aluno no CAP. A Figura 5 apresenta os percentuais de moradia em cada uma das cinco regiões da cidade distribuídos pelas sete faixas temporais majoritárias de ingresso. Comparando particularmente as diferenças entre as duas linhas relativas às zonas Sul e Norte, houve, entre a primeira e a segunda faixas, crescimento substancial de moradias na zona Sul (valores percentuais mostrados no Quadro 6 a seguir) e, ao mesmo tempo, considerável diminuição da zona Norte. A partir dessa faixa, inicia-se movimento inverso entre essas duas regiões mais habitadas pelos alunos, verificando-se uma quase equiparação no quinto período (1999-2018) – diferença de apenas dois pontos percentuais – seguida do início de considerável reversão, causando figurativamente o que é chamado de “abertura da boca do jacaré”, com a zona Norte na parte alta, se distanciando da Sul, que ainda se mantém bem acima das demais.

Figura 5 – Local de moradia dos alunos por períodos de ingresso (%)**Quadro 6 – Local de moradia dos alunos por período de ingresso (%)**

Bairros	Ingresso até 1956	1957 - 1969	1970 - 1989	1990 - 1998	1999 - 2018	2019 - 2020	Ingresso em 2021
Zona Sul	69,7	96	88,1	74,8	39,9	29,4	20,2
Zona Norte	22,3	2	5,3	13,8	37,9	43,7	58,4
Zona Oeste	0,2	-	4	6,1	12,7	12,7	11,2
Centro	7,2	1,5	2,5	4,9	7,2	9,6	5,6
Metropolitana	0,6	0,5	0,1	0,4	2,3	4,6	4,6

A alteração substancial do local de moradia do corpo discente, sobretudo a partir de 1999, nos indica o impacto das mudanças na forma de seleção de estudantes, apresentadas no Quadro 1, com a adoção progressiva do sorteio para todas as séries de entrada, bem como das cotas para escola pública e étnico-raciais.

2.1.6. Profissão do pai

O Quadro 7 lista as 30 profissões do pai mais indicadas, cabendo destacar que, no momento do levantamento desse item, contavam-se 487 nomes de atividades profissionais.

Quadro 7 – Frequência das 30 profissões do pai dos alunos mais indicadas - % Global

Profissão	% Até 1956	% Até 1969	% Até 1989	% Até 1998	% Desde 1999	% Global
Engenheiro	3,11	6,7	8,56	15,97	12,38	9,34
Comerciante	12,92	10,94	5,67	3,14	7,48	8,03
Médico	6,46	8,26	7,87	6,42	1,87	6,18
Militar	5,26	5,13	5,78	6,79	4,44	5,48
Advogado	4,31	7,03	4,92	2,52	3,74	4,5
Bancário	7,18	5,58	3,47	1,64	2,1	3,99
Professor	1,91	2,12	8,16	4,65	2,8	3,93
Funcionário público	8,37	3,01	2,89	1,13	2,57	3,59
Economista	0,24	1,34	3,47	4,03	4,44	2,7
Comerciário	4,07	3,68	1,56	1,38	1,4	2,42
Contador	1,91	2,79	0,69	1,89	2,1	1,88
Arquiteto	0,48	1,9	1,74	2,77	1,87	1,75
Comércio	4,78	2,46	0,35	0,13	0,23	1,59
Jornalista	0,72	2,46	1,33	1,51	0,93	1,39
Industrial	2,39	3,35	0,58	0,13		1,29
Engenheiro civil	0,72	2,57	0,98	0,5	1,64	1,28
Oficial da Marinha	0,96	1,79	1,04	0,88	1,4	1,21
Analista de sistemas	-	-	0,87	2,14	3,04	1,21
Administrador	-	-	1,21	2,39	2,1	1,14
Funcionário público federal	1,67	0,56	1,21	0,88	0,93	1,05
Professor universitário	-	0,11	3,01	0,88	0,93	0,99
Motorista	2,39	0,45	0,4	0,25	1,4	0,98
Oficial do Exército	2,15	2,01	0,17		0,23	0,91
Porteiro	0,24		0,17	2,14	1,64	0,84
Engenheiro - agrônomo	1,67	1,0	0,35	0,75		0,75
Industriário	0,96	1,23	0,98	0,13	0,23	0,71
Autônomo	0,24	0,11	0,69	0,75	1,64	0,69
Dentista	0,24	1,34	0,52	0,75	0,23	0,62
Representante comercial	0,24	0,33	0,98	0,25	1,17	0,59
Engenharia civil	0,24	1,34	0,52	0,63	0,23	0,59

Foi estabelecida a manutenção, durante a coleta, do termo idêntico ao especificado como profissão do pai no ato da matrícula e das rematrículas subsequentes, ressaltando que se optou pelo armazenamento da última ocorrência, contemplando a evolução profissional do indivíduo ao longo da permanência de seu filho no colégio. No Quadro 7, veja que as colunas da segunda até a penúltima referem-se à incidência percentual da profissão do pai em determinada faixa de período de ingresso do aluno. Os 30 primeiros nomes de profissões listados referem-se a 71,63% dos 487 nomes encontrados. Ao mesmo tempo, note a presença de nomes de profissões que podem representar uma mesma profissão do pai em níveis diferenciados (um trabalho de agrupamento é mostrado no item seguinte “2.1.7. – Profissão agregada do pai”). Veja que a profissão 1 – Engenheiro, que ocupa a primeira posição, com 9,34% de ocorrências, pode, apenas acrescido dos percentuais relativos a especialidades, como nas linhas correspondentes a Engenheiro civil (16^a posição no *ranking*), a Engenheiro-agrônomo (na 25^a posição) e a Engenharia civil (30^a posição), chegar a 11,96%, que ainda seria parcial se contabilizadas outras ocorrências de sinônimas fora desse Quadro 7, ou seja, nomes similares a esses entre as demais posições, conforme será visto no item a seguir

2.1.7. Profissão agregada do pai

Os 487 diferentes nomes de profissões do pai encontrados nos dossiês dos alunos, após essa agregação, configuram 55,85% dos mesmos, totalizando 272. O processo de junção estabelecido foi o de similaridade e sinônima, usando-se apenas um nome representativo de todo o conjunto. O Quadro 7a mostra o realizado para a profissão “Engenheiro”, que agrega os 31 nomes encontrados.

Note por este Quadro 7a que a percentagem da profissão de engenheiro passou de 11,96%, obtida no item anterior, para o total geral de 14,41%, após a agregação.

Quadro 7a – Frequência das 31 indicações de profissão agregada dos pais engenheiros

Profissão agregada do pai - Engenheiro	% Até 1956	% Até 1969	% Até 1989	% Até 1998	% Desde 1999	% Global
Engenharia	0,24	0,11	0,35	0,13	0,47	0,26
Engenharia civil	0,24	1,34	0,52	0,63	0,23	0,59
Engenheiro químico		0,33	0,29	0,63	0,70	0,39
Engenheiro	3,11	6,70	8,56	15,97	12,38	9,34
Engenheiro - Administrador	-	-	-	-	0,23	0,05
Engenheiro - Arquiteto	0,24	-	-	0,13	-	0,07
Engenheiro - Financista	-	-	0,06	-	-	0,01
Engenheiro - Jornalista	-	-	0,06	-	-	0,01
Engenheiro - Militar	-	0,11	0,06	-	-	0,03
Engenheiro - Professor	-	0,11	0,12	0,13	0,23	0,12
Engenheiro - Professor universitário	-	0,11	-	0,13	-	0,05
Engenheiro-agrônomo	1,67	1	0,35	0,75	-	0,75
Engenheiro cartógrafo	-	-	-	0,38	-	0,08
Engenheiro civil	0,72	2,57	0,98	0,50	1,64	1,28
Eng. civil - Eng. petróleo	-	-	0,06	-	-	0,01
Eng. civil - Eng. eletricitista	-	0,11	-	-	-	0,02
Eng. civil - Eng. metalúrgico	-	0,11	-	-	-	0,02
Eng. civil - Sanitarista	-	-	-	0,13	-	0,03
Engenheiro de segurança	-	-	-	0,13	-	0,03
Eng. de telecomunicações	-	0,11	-	0,13	0,23	0,09
Engenheiro eletricitista	-	-	0,12	0,25	1,17	0,31
Engenheiro elétrico	-	-	0,06	0,13	0,23	0,08

Quadro 7a (cont.) – Frequência das 31 indicações de profissão agregada dos pais engenheiros

Profissão agregada do pai - Engenheiro	% Até 1956	% Até 1969	% Até 1989	% Até 1998	% Desde 1999	% Global
Engenheiro eletrônico	-	0,11	0,23	0,50	-	0,17
Engenheiro florestal	-	-	0,06	0,25	-	0,06
Engenheiro geofísico	-	0,11	-	-	-	0,02
Engenheiro mecânico	-	-	0,23	0,38	0,47	0,22
Engenheiro metalúrgico	-	-	-	-	0,23	0,05
Engenheiro militar	-	-	0,12	0,13	-	0,05
Engenheiro naval	0,48	0,11	-	0,13	-	0,14
Engenheiro nuclear	-	0,11	0,06	-	-	0,03
Eng. químico - Prof. de química	-	0,11	0,06	-	-	0,03
Total Engenheiro	6,70	13,26	12,35	21,54	18,21	14,41

O Quadro 7b, por sua vez, apresenta o resultado para as 22 profissões agregadas com maior número de ocorrências.

Quadro 7b – Frequência das 22 profissões agregadas do pai mais indicadas - % Global

Profissão agregada do pai	% Até 1956	% Até 1969	% Até 1989	% Até 1998	% Desde 1999	% Global	N. Antes
Engenheiro	6,70	13,26	12,35	21,54	18,21	14,41	1,16,25,30
Comerciante	21,77	17,52	7,70	4,65	9,34	12,19	2,10,13,29
Médico	7,66	8,81	8,51	6,80	2,33	6,82	3
Funcionário público	13,87	5,58	5,32	2,40	4,44	6,32	8,20
Militar	5,47	5,46	6,37	7,30	4,90	5,95	4
Advogado	4,55	7,36	5,22	2,52	3,97	4,72	5
Bancário	7,18	6,03	3,94	1,90	2,33	4,27	6
Professor – Educação básica	1,91	2,23	8,87	4,91	3,27	4,24	7
Economista	0,24	1,45	3,71	4,03	4,44	2,77	9
Oficial militar	3,35	4,68	1,75	1,14	1,63	2,52	17,23

Quadro 7b (cont.) – Frequência das 22 profissões agregadas do pai mais indicadas - % Global

Profissão agregada do pai	% Até 1956	% Até 1969	% Até 1989	% Até 1998	% Desde 1999	% Global	N. Antes
Contador	1,91	2,79	0,69	1,89	2,10	1,88	11
Arquiteto	0,48	1,90	1,86	2,77	1,87	1,78	12
Administrador	0,72	0,11	2,25	3,40	3,03	1,76	19
Jornalista	0,72	2,79	1,39	1,51	0,93	1,47	14
Professor – Educação superior	-	0,22	3,91	1,01	1,39	1,31	21
Industrial	2,39	3,35	0,64	0,13	-	1,30	15
Analista de sistemas	-	-	0,87	2,27	3,27	1,28	18
Dentista	0,48	2,45	1,27	1,25	0,46	1,19	28
Motorista	2,39	0,45	0,63	0,38	1,40	1,05	22
Porteiro	0,24		0,17	2,14	1,64	0,84	24
Industriário	0,96	1,34	0,98	0,13	0,23	0,73	26
Autônomo	0,24	0,11	0,69	0,75	1,64	0,69	27

Observe que a última coluna (N. Antes) indica as posições dos nomes das profissões no Quadro 7, anterior a essa junção. Comparando esses dois quadros, vê-se que as três primeiras posições (Engenheiro, Comerciante e Médico) não foram alteradas e que todos os 30 nomes do Quadro 7 estão entre os 22 nomes apresentados no Quadro 7b, de acordo com o indicado na coluna citada. Neste trabalho, usa-se Oficial Militar para os nomes das profissões dos pais militares cuja patente foi explicitada na documentação escolar, como também o nome Professor - Educação básica, englobando os Professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, conforme definido na Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394, de 20 de dezembro 1996. Por outro lado, as 22 primeiras profissões vistas no Quadro 7b referem-se a 79,48% do total das ocorrências entre as 272 profissões após a agregação.

2.1.8. Profissão da mãe

De modo similar ao mostrado para os pais, o Quadro 8 lista os 30 primeiros nomes de profissões da mãe com os maiores percentuais de incidência entre os 371 apurados na ocasião. As mesmas considerações descritas para o Quadro 7 são válidas para esse. Do mesmo modo, os nomes que

em princípio representam a mesma profissão (como apresentado para o pai, um resultado de agrupamento é mostrado no item “2.1.9. – Profissão agregada da mãe). No caso, os nomes que aparecem nas primeira, terceira, quarta, quinta e décima posições do *ranking*, Doméstica, Prendas domésticas, Do lar, Dona de casa e Prendas do lar, respectivamente, representam em conjunto o total de 36,72%. Por outro lado, os 30 primeiros nomes de profissão para a mãe representam 78,83% do total de ocorrências entre todos os 371 nomes encontrados.

Quadro 8 – Frequência das 30 profissões da mãe dos alunos mais indicadas - % Global

Profissão da mãe	% Até 1956	% Até 1969	% Até 1989	% Até 1998	% Desde 1999	% Global
Doméstica	51,48	23,02	4,25	0,23	0,89	15,97
Professora	7,17	10,60	24,40	14,60	15,88	14,53
Prendas domésticas	13,71	24,64	6,72	0,46	-	9,11
Do lar	0,42	0,86	8,54	12,51	8,72	6,21
Dona de casa	7,17	7,55	1,68	2,20	1,34	3,99
Médica	0,42	2,77	3,06	5,68	3,58	3,10
Funcionária pública	3,59	3,72	3,60	1,97	1,57	2,89
Psicóloga	-	0,38	2,62	6,49	4,70	2,84
Advogada	0,21	1,15	2,22	3,48	2,91%	1,99
Prendas do lar	0,42	1,34	4,54	0,70	0,22	1,44
Arquiteta	-	0,29	1,33	3,24	2,01	1,37
Bancária	0,21	0,57	0,49	2,20	3,36	1,37
Engenheira	-	0,57	0,59	2,67	2,01	1,17
Comerciante	0,42	0,67	0,84	0,93	2,68	1,11
Secretária	-	0,38	1,48	1,27	2,24	1,07
Economista	-	-	0,74	2,09	2,24	1,01
Jornalista	-	0,10	0,94	2,09	1,12	0,85
Comerciária	0,84	1,24	0,69	0,35	1,12	0,85
Assistente social	0,63	0,38	1,33	0,46	1,34	0,83
Professora primária	2,74	-	1,19	-	-	0,79
Funcionária pública federal	0,42	0,67	1,38	0,58	0,67	0,74
Administradora	-	0,10	0,94	0,70	1,79	0,71
Pedagoga	-	-	0,69	1,51	1,12	0,66
Enfermeira	0,21	0,67	0,54	0,70	1,12	0,65
Contadora	0,21	1,24	0,40	0,23	1,12	0,64

Quadro 8 (cont.) – Frequência das 30 profissões da mãe dos alunos mais indicadas - % Global

Profissão da mãe	% Até 1956	% Até 1969	% Até 1989	% Até 1998	% Desde 1999	% Global
Analista de sistemas	-	-	0,20	0,93	2,01	0,63
Funcionária autárquica	0,84	1,72	0,54	-	-	0,62
Dentista	-	1,15%	0,20	1,27	0,22	0,57
Nutricionista	-	-	0,99	1,16	0,67	0,56
Professora universitária	-	-	1,19	1,16	0,45	0,56

2.1.9. Profissão agregada da mãe

Os 371 nomes de profissões da mãe encontrados nos dossiês configuraram 59,03% dos mesmos, totalizando 219 após a agregação. Como para os pais, o processo de união foi o de similaridade e sinonímia, usando-se apenas um nome para representar todo o conjunto. O Quadro 8a mostra os nove nomes representados por Do lar, nome de profissão da mãe que os agrega.

Quadro 8a – Frequência das nove indicações de profissão agregada das mães “do lar”

Profissão agregada da mãe - Do lar	% Até 1956	% Até 1969	% Até 1989	% Até 1998	% Desde 1999	% Global
Administradora do lar	-	-	0,10	0,12	-	0,04
Afazer domésticos	0,42	0,10	0,05	-	-	0,11
Do Lar	0,42	0,86	8,54	12,51	8,72	6,21
Doméstica	51,48	23,02	4,25	0,23	0,89	15,97
Dona de casa	7,17	7,55	1,68	2,20	1,34	3,99
Dona de casa - universitária	-	-	0,05	-	-	0,01
Orientadora do lar	-	-	-	0,23	-	0,05
Prendas do lar	0,42	1,34	4,54	0,70	0,22	1,44
Prendas domésticas	13,71	24,64	6,72	0,46		9,11
Total	73,62	57,51	25,93	16,45	11,17	36,94

Essa profissão apresenta decréscimo substancial sucessivo no número total de ocorrências ao longo dos cinco períodos que correspondem às diferentes formas majoritárias de ingresso no CAp consideradas neste tra-

balho – de 73,62% na primeira faixa para apenas 11,17% na última, como indicado no Quadro 8a. Isso nos leva a supor mudança gradual no comportamento social durante os anos de existência do colégio, resultando em grande evolução feminina quanto à ocupação do espaço de trabalho em atividades profissionais remuneradas.

Ao mesmo tempo, os 30 primeiros nomes de profissões com maiores percentuais do Quadro 8 passaram a ser representados pelos 22 do Quadro 8b que indica na sua última coluna (N. Antes), as respectivas posições dos nomes das profissões da mãe no Quadro 8.

Quadro 8b – Frequência das 22 profissões agregadas da mãe mais indicadas - % Global

Profissão agregada da mãe	% Até 1956	% Até 1969	% Até 1989	% Até 1998	% Desde 1999	% Global	N. Antes
Do lar	73,62	57,51	25,93	16,45	11,17	36,94	1,3,4,5,10
Professora - Educação básica	11,80	15,70	27,79	15,90	16,55	17,55	2,20
Funcionária pública	6,32	8,13	7,05	2,91	2,46	5,37	7,21,27
Médica	0,42	2,77	3,21	5,80	3,58	3,16	6
Psicóloga	-	0,38	2,92	6,96	5,36	3,12	8
Comerciante	1,26	2,10	1,63	1,52	4,25	2,15	14,18
Advogada	0,21	1,15	2,32	3,48	2,91	2,01	9
Engenheira	-	0,95	0,99	3,37	2,90	1,64	13
Arquiteta	-	0,29	1,38	3,36	2,01	1,41	11
Bancária	0,21	0,57	0,49	2,20	3,58	1,41	12
Secretária	-	0,58	1,93	1,51	2,24	1,25	15
Economista	-	-	0,79	2,21	2,24	1,05	16
Administradora	-	0,10	0,94	1,16	2,46	0,93	22
Jornalista	-	0,10	0,99	2,09	1,12	0,86	17
Assistente social	0,63	0,38	1,33	0,46	1,34	0,83	19
Dentista	-	1,25	0,45	1,74	0,66	0,82	28
Professora - Ensino superior	-	0,19	1,64	1,51	0,67	0,80	30
Analista de Sistemas	-	-	0,20	1,17	2,23	0,72	26
Pedagoga	-	-	0,69	1,63	1,12	0,69	23
Enfermeira	0,21	0,67	0,59	0,70	1,12	0,66	24
Contadora	0,21	1,24	0,40	0,23	1,12	0,64	25
Nutricionista	-	-	1,04	1,16	0,67	0,57	29

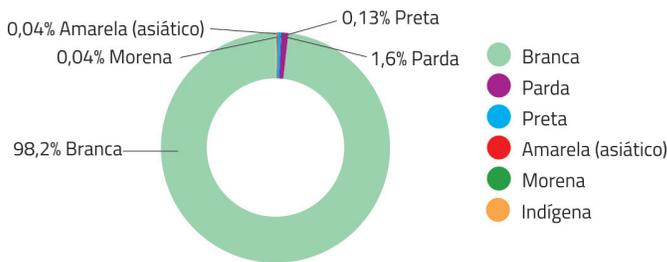
2.1.10. Campos de informação de coleta apenas pontuais

Deve-se observar que alguns itens levantados nos dossiês dos alunos, entre os seus dados pessoais e dos pais, só puderam ser coletados em pequena monta, já que os períodos em que os mesmos faziam parte dos campos de informação das fichas de matrícula ou informados em outros documentos foram descontinuados. Esse é o caso dos itens “Cor da Pele do Aluno”, “Ocupação”, “Escolaridade” e “Nacionalidade”, estes três referentes aos pais, mostrados a seguir. O Anexo 1 apresenta imagens de fichas de matrícula (e suas mudanças) desde 1948 até 2008, com o objetivo de mostrar os campos de informação (considerados relevantes) disponíveis em cada época para a coleta de dados MemoCAP.

2.1.11. Cor da Pele

Essa informação foi encontrada em 2.327 dossiês de alunos, registrada em certidões de nascimento, em fichas de educação física (dados biométricos) e/ou em atestados de vacinação. Evidenciando a predominância da pele branca, a Figura 6 e o Quadro 9 correspondente indicam 98,2% (2.285) branca, 1,6% (37) parda e apenas três ocorrências para preta, amarela e morena, cada uma registrada em apenas um dossiê.

Figura 6 – Distribuição dos alunos por cor da pele

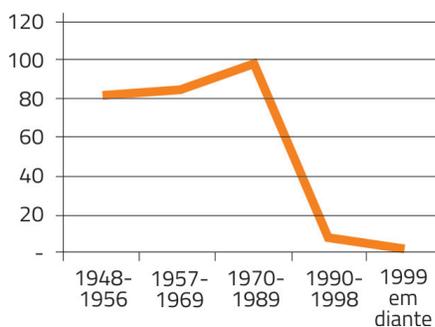


Quadro 9 – Frequência de alunos por cor da pele

Cor da Pele	Qtde.
Branca	2.285
Parda	37
Preta	3
Amarela (asiático)	1
Morena	1
Indígena	-
Total	2.327

Analisando esses resultados pelas faixas de formas de ingresso, como vemos a seguir na Figura 7 e no Quadro 10, verifica-se que, a partir de 1990, temos essa informação para apenas 7,23% dos alunos (penúltima faixa) e na última faixa, a partir de 1999, menos de 1% (0,86%). Em outras palavras, a informação quanto à cor da pele passou a praticamente não existir nos dossiês dos alunos a partir da década de 1990, o que faz com que não se tenha um resultado de censo. Ao mesmo tempo, deve-se considerar que a identificação atual da cor da pele pelas próprias pessoas pode nos oferecer outras conclusões em comparação com o período em que ela foi registrada por outrem em documentos. Isso nos induz ao desafio de aprofundar esse dado a partir da introdução da pergunta “cor da pele” no questionário, que foi coletado pela amostra-piloto e será disponibilizado para preenchimento pelos egressos do CAp.

Figura 7 – Distribuição de alunos com registro da informação “cor da pele” por período de ingresso (%)



Quadro 10 – Frequência de alunos com registro da informação “cor da pele” por período de ingresso

Ano Ingresso	Qtde. alunos	Qtde. alunos com registro da cor da pele	%
1948-1956	451	368	81,60
1957-1969	941	801	85,12
1970-1989	1.846	1.805	97,78
1990-1998	830	60	7,23
1999 em diante	466	4	0,86
Total	4.534	3.038	67%

2.1.12. Ocupação do pai e da mãe

Os Quadros 11 e 12 a seguir apresentam a lista das primeiras ocupações com maior número de ocorrências para o pai e para a mãe, respectivamente. Do total de dossiês de alunos analisado, esse campo de informação se mostrou presente em 57,23% para os pais e 36,19% para as mães, destacando que esse item não consta em todos os diferentes tipos de formulário de matrícula usados pelo CAp (mostrados no Anexo 1) ao longo dos anos de sua existência.

Quadros 11/12 – Frequência das 30 primeiras ocupações do pai/da mãe dos alunos mais indicadas

Ocupação do pai	Qtde.	(%)	Ocupação da mãe	Qtde.	(%)
Aposentado	189	7,28	Professora	236	14,38
Diretor	153	5,90	Aposentada	140	8,53
Professor	114	4,39	Secretária	50	3,05
Gerente	95	3,66	Médica	48	2,93
Professor adjunto	80	3,08	Professora adjunta	38	2,32
Engenheiro	68	2,62	Do lar	38	2,32
Autônomo	64	2,47	Autônoma	33	2,01
Médico	63	2,43	Agente administrativa	28	1,71
Chefe	53	2,04	Psicóloga	27	1,65
Sócio	30	1,16	Professora assistente	25	1,52
Contador	30	1,16	Diretora	24	1,46
Capitão de mar e guerra	28	1,08	Oficial administrativa	19	1,16
Escriturário	25	0,96	Assistente	19	1,16
Assessor	25	0,96	Gerente	18	1,10
Tenente coronel	25	0,96	Bibliotecária	16	0,98
Advogado	24	0,92	Doméstica	16	0,98
Professor titular	23	0,89	Escriturária	15	0,91
Major	19	0,73	Advogada	15	0,91
Professor universitário	19	0,73	Dona de casa	15	0,91
Vendedor	19	0,73	Funcionária pública	14	0,85
Coronel	18	0,69	Professora de curso primário	14	0,85
Chefe de departamento	18	0,69	Coordenadora	14	0,85
Capitão de fragata	18	0,69	Assessora	13	0,79
Chefe de seção	17	0,66	Professora de ensino médio	12	0,73
Professor assistente	17	0,66	Supervisora	12	0,73
Sócio gerente	17	0,66	Assistente social	11	0,67

Quadros 11/12 (cont.) – Frequência das 30 primeiras ocupações do pai/da mãe dos alunos mais indicadas

Ocupação do pai	Qtde.	(%)	Ocupação da mãe	Qtde.	(%)
Tesoureiro	16	0,62	Assistente administrativa	11	0,67
Comandante	16	0,62	Chefe de seção	10	0,61
Procurador	16	0,62	Nutricionista	10	0,61
Proprietário	16	0,62	Técnica em educação	10	0,61

No Quadro 11 – Pai destacam-se professores, os que denominamos cargos genéricos de comando e os militares. Note-se também que o maior percentual é de aposentados, com 7,28%, uma vez que optamos por registrar a ocupação informada na última ficha de matrícula do aluno. Engenheiro, que ocupa a primeira colocação para as profissões do pai, aqui aparece na sexta, em decorrência da maior generalidade do campo de ocupações em relação ao de profissões. As 30 ocupações do pai do Quadro 11 somam 1.315 (50,67%) do total de 2595 ocorrências apuradas na ocasião para esse item. Para o Quadro 12 – Mãe, predomina professora, com 14,36% e as aposentadas aparecem na segunda posição com índice de 8,53%, superior ao dos pais (7,28%), mas cabe também considerar que o percentual de preenchimento do campo ocupação dos pais foi cerca de 21 pontos maior que o das mães.

As ocupações como donas de casa e sinônimas aparecem com incidência bem inferior ao apurado para as profissões das mães, o que nos leva a inferir que a maioria tenha outra atividade ocupacional considerada mais relevante e que, possivelmente, esteja entre as demais listadas no Quadro 7. As 30 ocupações da mãe no Quadro 12 somam 951 (57,95%) do total de 1.641 ocorrências apuradas na ocasião para esse item.

2.1.13. Ocupação agregada do pai e da mãe

Os 100 primeiros nomes de ocupação do pai de maior número de ocorrências passaram a 47 e, para as mães, a exatos 50. Os Quadros 11a e 12a apresentam os resultados do processo de junção da ocupação “Cargo de Comando”, descrita no item anterior, para o pai e para mãe, respectivamente.

Quadros 11a/12a – Frequência das ocupações agregadas em cargo de comando do pai/da mãe

Pai: Cargo de comando	Qtde.	(%)
Diretor	153	5,90
Gerente	95	3,66
Chefe	53	2,04
Chefe de departamento	18	0,69
Chefe de seção	17	0,66
Chefe de setor	13	0,50
Chefe de serviço	13	0,50
Supervisor	12	0,46
Superintendente	12	0,46
Coordenador	8	0,31
Chefe de divisão	8	0,31
Vice-diretor	8	0,31
Gerente de vendas	6	0,23
Subgerente	5	0,19
Presidente	5	0,19
Gerente comercial	5	0,19
Chefe de escritório	4	0,15
Chefe de gabinete	4	0,15
Diretor técnico	4	0,15
Gerente de aeroporto	4	0,15
Total	447	17,23

Mãe: Cargo de comando	Qtde.	(%)
Diretora	24	1,46
Gerente	18	1,10
Coordenadora	14	0,85
Supervisora	12	0,73
Chefe de seção	10	0,61
Chefe	5	0,30
Chefe de serviço	5	0,30
Chefe de setor	4	0,24
Chefe de departamento	4	0,24
Chefe da seção de ensino	3	0,18
Gerente de vendas	3	0,18
Total	102	6,22

A seguir, os Quadros 11b e 12b apresentam as ocupações já agregadas, mostrando que, tanto para o pai como para a mãe, as 19 com maior quantidade de ocorrências contêm as 30 dos Quadros 11 e 12 indicadas pela coluna (N. Antes).

Quadros 11b/12b – Frequência das 19 primeiras ocupações agregadas do pai/da mãe dos alunos mais indicadas

Ocupação agregada do pai	Qtde.	(%)	N. Antes	Ocupação agregada da mãe	Qtde.	(%)	N. Antes
Cargo de Comando	447	17,23	2,4,9,14,22,24,29	Professora - Educação básica	290	17,67	1,21,24
Aposentado	189	7,28	1	Aposentada	147	8,96	2
Professor - Ensino superior	160	6,17	5,17,19,25	Cargo de Comando	102	6,22	11,14,22,25,28
Oficial Militar	156	6,01	12,15,18,21,23,28	Professora - Ensino superior	84	5,12	5,10
Professor - Educação básica	114	4,39	3	Assistente	69	4,20	13,23,26,27
Empresário	81	3,12	10,26	Do lar	69	4,20	6,16,19
Autônomo	74	2,85	7	Secretária	54	3,29	3
Engenheiro	73	2,81	6	Médica	48	2,93	4
Médico	67	2,58	8	Funcionária pública	40	2,44	12,20
Assistente	52	2,00	14	Psicóloga	35	2,13	9
Vendedor	32	1,23	20	Autônoma	33	2,01	7
Contador	30	1,16	11	Orientadora educacional	29	1,77	-
Escriturário	25	0,96	13	Agente administrativa	28	1,71	8
Advogado	24	0,92	16	Bibliotecária	16	0,98	15
Militar	21	0,81	-	Advogada	15	0,91	18
Arquiteto	18	0,69	-	Escriturária	15	0,91	17
Dentista	16	0,62	-	Arquiteta	11	0,67	-
Procurador	16	0,62	30	Técnica	11	0,67	30
Tesoureiro	16	0,62	27	Nutricionista	10	0,61	29

As 19 ocupações agregadas vistas nos Quadros 11b e 12b referem-se a 1.611 (62,07%) do total de 2.595 ocorrências para o pai e a 1.106 (67,39%) de 1.641 para a mãe. Com a agregação das ocupações, ficou nítida a predominância dos cargos de comando para o pai, com o total de 447 ocorrências (17,3%). O que chama a atenção para a mãe no Quadro 12b é a queda efetiva de “Do lar”, com 69 ocorrências (4,20%) após a agregação dessa ocupação, com relação à mesma como profissão (Quadro 12), sendo seu maior destaque a ocupação de “Professora – Educação

básica” com 297 ocorrências (17,67%). Ao mesmo tempo, as ocupações na área educacional no conjunto (Professora – Ensino superior e Orientadora educacional) chegam a 403 ocorrências (24,56%) quando somadas à primeira. Ainda poderíamos acrescentar a essas as “Técnicas em educação” com 10 ocorrências (0,61%), última a aparecer no Quadro 12, que foi incluída na agregação como Técnica.

2.1.14. Nacionalidade do Pai e da Mãe

Esse campo só existiu nos dossiês dos alunos do CAp de 1948 a 1957, quando havia espaço específico na ficha de matrícula (veja o Anexo I) para esse preenchimento. Os Quadros 13 e 14 – Nacionalidade do pai e mãe, respectivamente, mostram que essa informação foi encontrada em 399 registros de alunos para o pai (96%) e em 366 para a mãe (97%).

Quadros 13/14 – Nacionalidade do pai/da mãe nos dossiês dos alunos

Nacionalidade do pai	Qtde.	(%)
Brasil	338	84,71
Portugal	20	5
Polônia	8	2
Itália	7	1,75
Alemanha	5	1,25
Romênia	5	1,25
Espanha	3	0,75
Líbano	2	0,50
Rússia	2	0,50
Uruguai	2	0,50
Argentina	1	0,25
Egito	1	0,25
Estados Unidos	1	0,25
França	1	0,25
Holanda	1	0,25
Paraguai	1	0,25
Síria	1	0,25
Total	399	-

383 (96%) matriculados de 1948–57.
Demais até 1991

Nacionalidade da mãe	Qtde.	(%)
Brasil	322	87,98
Portugal	17	5
Romênia	7	2
Polônia	5	1,37
Rússia	3	0,82
Argentina	2	0,55
Espanha	2	0,55
Alemanha	1	0,27
Áustria	1	0,27
Chile	1	0,27
Egito	1	0,27
França	1	0,27
Itália	1	0,27
Líbano	1	0,27
Paraguai	1	0,27
Total	366	-

353 (97%) matriculadas de 1948–57. Demais até 1991

2.1.15. Escolaridade do pai e da mãe

Dados de matrícula de 1990 e entre 1993 e 2008 continuam campo de informação referente à Escolaridade do pai e da mãe. Para os pais, esses índices indicam a forte predominância do Nível Superior (75%), seguido do Ensino Médio (com quase 18%) e, bem abaixo, do Fundamental (entre 4 e 5%); por fim, registram-se Doutorado e Mestrado que, com menos de 1%, nem aparecem no gráfico.

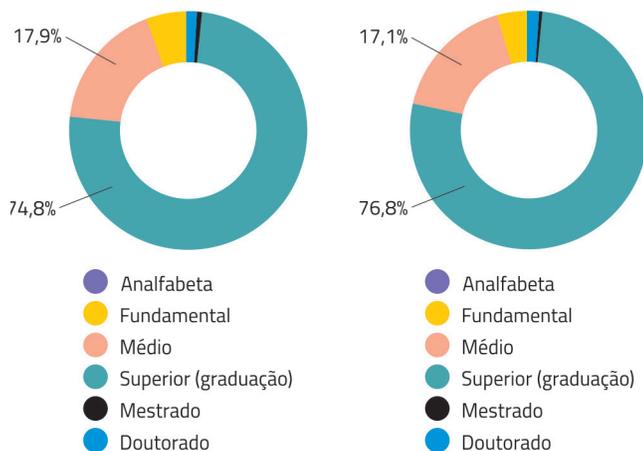
Quadros 15/16 e Figuras 8/9 – Escolaridade do pai/da mãe

Escolaridade do pai	Qtde.	%
Mestrado	3	0,68
Doutorado	4	0,91
Fundamental	24	5,45
Médio	79	17,96
Superior (graduação)	330	75
Total	440	100

Obs: Obtidas nas Matrículas de 1990 e desde 1993 a 2008

Escolaridade da mãe	Qtde.	%
Mestrado	2	0,44
Doutorado	5	1,10
Fundamental	21	4,60
Médio	78	17,11
Superior (graduação)	350	76,75
Total	456	100

Obs: Obtidas nas Matrículas de 1990 e desde 1993 a 2008

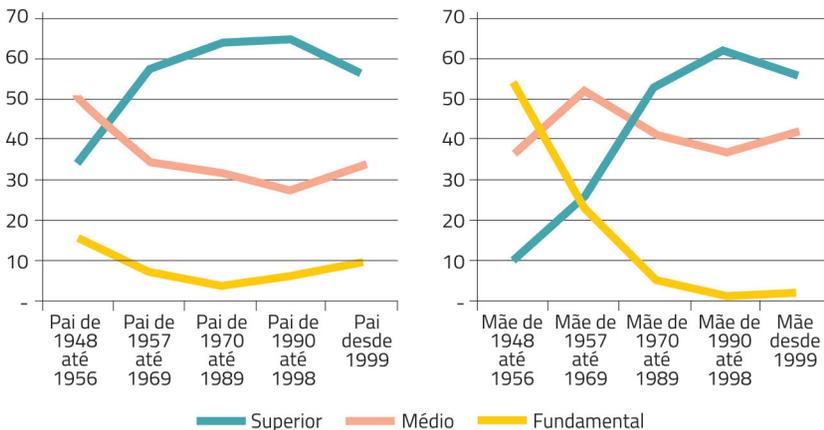


Foram obtidas 440 respostas entre os 1.109 registros de alunos inspecionados nesse período de 17 anos. Isto quer dizer que 39,68% preencheram o campo de Escolaridade do pai. Paralelamente, o Quadro 16 e a Figura 9 mostram o mesmo comportamento para a Escolaridade da mãe em todos os níveis de escolaridade (apenas quase dois pontos percentuais adicionais para essas no Nível Superior), havendo um pequeno acréscimo de campos preenchidos, 456 para a Mãe e 440 para o pai.

2.1.16. Agregação das profissões dos pais por escolaridade necessária/período e forma de ingresso

Conforme apurado, a grande quantidade de diferentes nomes de profissões encontrada, tanto para o pai quanto para a mãe, requer um trabalho minucioso de agregação de sinonímias sob o já realizado, para se chegar a uma tabela CAP de profissões “enxuta”. Ao mesmo tempo, construiu-se de modo *ad hoc* e sujeita a revisões posteriores uma espécie de tabela de “escolaridade necessária” ao exercício profissional de cada uma das profissões nomeadas, lembrando que o campo de escolaridade dos pais, como já ressaltado, não está presente na maioria das fichas de matrícula dos alunos do CAP (mostradas no Anexo 1). A cada nome de profissão foi atribuído um dos três níveis de escolaridade, Superior, Médio ou Fundamental. As Figuras 10 e 11 mostram esse resultado aplicado aos períodos e formas de ingresso para os pais e mães, respectivamente. Deve-se notar que ambos os gráficos têm comportamento bastante semelhante, tanto para as profissões do pai quanto da mãe, com relação à “escolaridade necessária”. As linhas nível Superior e Médio relativas às mães são um pouco mais acentuadas para cima, registrando em ambas diminuição na última faixa de ingresso para a linha Nível Superior e aumento na de Nível Médio. Chamam também a atenção as linhas Nível Fundamental nas duas figuras, com a tendência na última faixa de praticamente zerar para as mães e um pequeno aumento para os pais.

Figuras 10 (Pai)/11 (Mãe) – Profissão dos pais de alunos - % pela “escolaridade necessária” por período de ingresso



2.2. Dados Escolares

As estatísticas deste tópico referem-se ao universo de registros (cerca de 5.177 entre 1948 e 2008) coletados e tratados pelo projeto MemoCAP no BD construído a partir dos dossiês dos alunos digitalizados pelo CAP.

2.2.1. Matrículas por série de ensino

O Quadro 17 junto com o gráfico da Figura 12 apresentam esse resultado, lembrando que os nomes das respectivas séries sofreram mudanças ao longo de todo o período analisado. Como esperado, as três séries de mais alto índice de matrícula, usando a nomenclatura introduzida em 2008 (segunda e última mudança de nomes das séries), são as relativas ao 6º ano do Ensino Fundamental 2, com 33,9%; 2º ano do Ensino Fundamental 1, com 21,8% (turmas abertas em 1972 no CAP); e 1º ano do Ensino Médio, com 16,3%, que ainda deve ser acrescido do 1º Científico (3,7%) e do 1º Clássico (2,7%), perfazendo o total de 22,7%. O Quadro 17 agrega as séries similares das três do Nível Médio, relativos ao 1º, 2º e 3º anos).

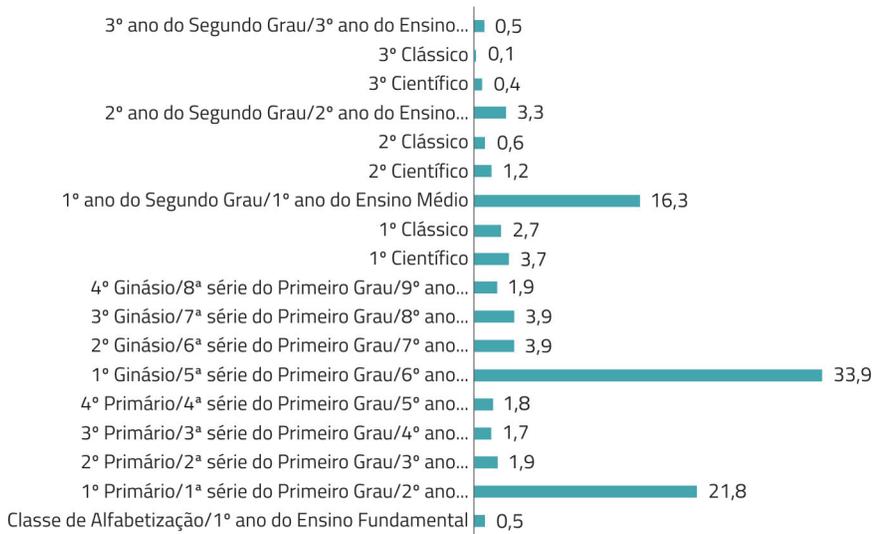
Quadro 17 – Frequência de matrículas no CAP por série de ensino

Série	Qtde.	%
Classe de Alfabetização/1º ano do Ensino Fundamental 1	26	0,5
1º Primário/1ª série do Primeiro Grau/2º ano do Ensino Fundamental 1	1.128	21,8
2º Primário/2ª série do Primeiro Grau/3º ano do Ensino Fundamental 1	96	1,9
3º Primário/3ª série do Primeiro Grau/4º ano do Ensino Fundamental 1	88	1,7
4º Primário/4ª série do Primeiro Grau/5º ano do Ensino Fundamental 1	91	1,8
1º Ginásio/5ª série do Primeiro Grau/6º ano do Ensino Fundamental 2	1.757	33,9
2º Ginásio/6ª série do Primeiro Grau/7º ano do Ensino Fundamental 2	200	3,9
3º Ginásio/7ª série do Primeiro Grau/8º ano do Ensino Fundamental 2	200	3,9
4º Ginásio/8ª série do Primeiro Grau/9º ano do Ensino Fundamental 2	96	1,9
1º Científico	190	3,7
1º Clássico	142	2,7
1º ano do Segundo Grau/1º ano do Ensino Médio	843	16,3

Quadro 17 (cont.) – Frequência de matrículas no CAp por série de ensino

Série	Qtde.	%
2º Científico	62	1,2
2º Clássico	32	0,6
2º ano do Segundo Grau/2º ano do Ensino Médio	172	3,3
3º Científico	22	0,4
3º Clássico	6	0,1
3º ano do Segundo Grau/3º ano do Ensino Médio	26	0,5
Total	5177	100

Figura 12 – Distribuição de matrículas no CAp por série de ensino (%)

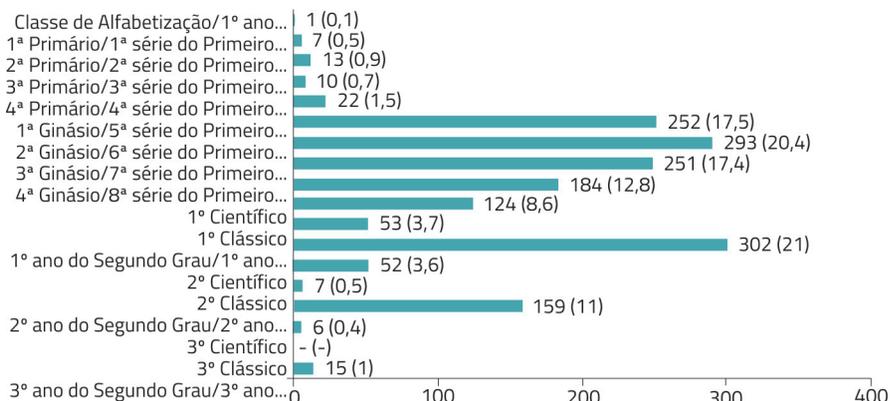


2.2.2. Índice de repetência por séries de ensino

Foram apuradas 1.751 ocorrências de repetências coletadas em 1.439 dossiês de alunos, ou seja, 21,7% dos mesmos ficaram retidos mais de uma vez. O Quadro 18 e a Figura 13 mostram o resultado para cada série pelo número de ocorrências de repetências (coluna Qtde.) e o respectivo percentual com relação ao total de 1.439 alunos apurados com repetência(s) (coluna % Alunos).

Quadro 18 – Repetências no CAP por série de ensino

Série	Qtde.	% Tot.	% Alunos
Classe de Alfabetização/1º ano do Ensino Fundamental 1	1	0,1	0,1
1º Primário/1ª série do Primeiro Grau/2º ano do Ensino Fundamental 1	7	0,4	0,5
2º Primário/2ª série do Primeiro Grau/3º ano do Ensino Fundamental 1	13	0,7	0,9
3º Primário/3ª série do Primeiro Grau/4º ano do Ensino Fundamental 1	10	0,6	0,7
4º Primário/4ª série do Primeiro Grau/5º ano do Ensino Fundamental 1	22	1,3	1,5
1º Ginásio/5ª série do Primeiro Grau/6º ano do Ensino Fundamental 2	252	14,4	17,5
2º Ginásio/6ª série do Primeiro Grau/7º ano do Ensino Fundamental 2	293	16,7	20,4
3º Ginásio/7ª série do Primeiro Grau/8º ano do Ensino Fundamental 2	251	14,3	17,4
4º Ginásio/8ª série do Primeiro Grau/9º ano do Ensino Fundamental 2	184	10,5	12,8
1º Científico	124	7,1	8,6
1º Clássico	53	3	3,7
1º ano do Segundo Grau/1º ano do Ensino Médio	302	17,2	21
2º Científico	52	3	3,6
2º Clássico	7	0,4	0,5
2º ano do Segundo Grau/2º ano do Ensino Médio	159	9,1	11
3º Científico	6	0,3	0,4
3º Clássico	-	-	-
3º ano do Segundo Grau/3º ano do Ensino Médio	15	0,9	1
Total	1751	100	121,7

Figura 13 – Repetências no CAP por série de ensino (%)

Observe que o Quadro 18 apresenta uma coluna adicional (% Tot.) que mostra o percentual da série com relação ao total global de ocorrências de 1.751 reprovações. Como podemos notar pelo conjunto Quadro 18 e gráfico da Figura 13, o 1º ano do Ensino Médio tem o maior número de repetências, 302 (21%), seguido de perto do 7º ano do Ensino Fundamental 2, com 293 (20,4%); o 6º ano do Ensino Fundamental 2 teve 252 reprovações (17,5%), próximo do 8º ano do Ensino Fundamental 2, com 251 (17,4%). Ainda com dois dígitos percentuais, seguem o 9º ano do Ensino Fundamental 2, 184 (12,8%) e o 2º ano do Ensino Médio, com 159 (11%). Acrescido dos similares anteriores, o 1º ano do Ensino Médio se isola das demais séries, com 33,3%. Considerando as séries subdivididas em três ciclos de ensino (Fundamental 1, Fundamental 2 e Médio), temos como resultado a soma dos índices percentuais de repetência entre si, iguais a 3%, 68,1% e 49,9%, respectivamente. Finalmente, o índice global de repetências apurado para os 5.177 registros relativos ao universo de dossiês de alunos no BD é de cerca de 28%.

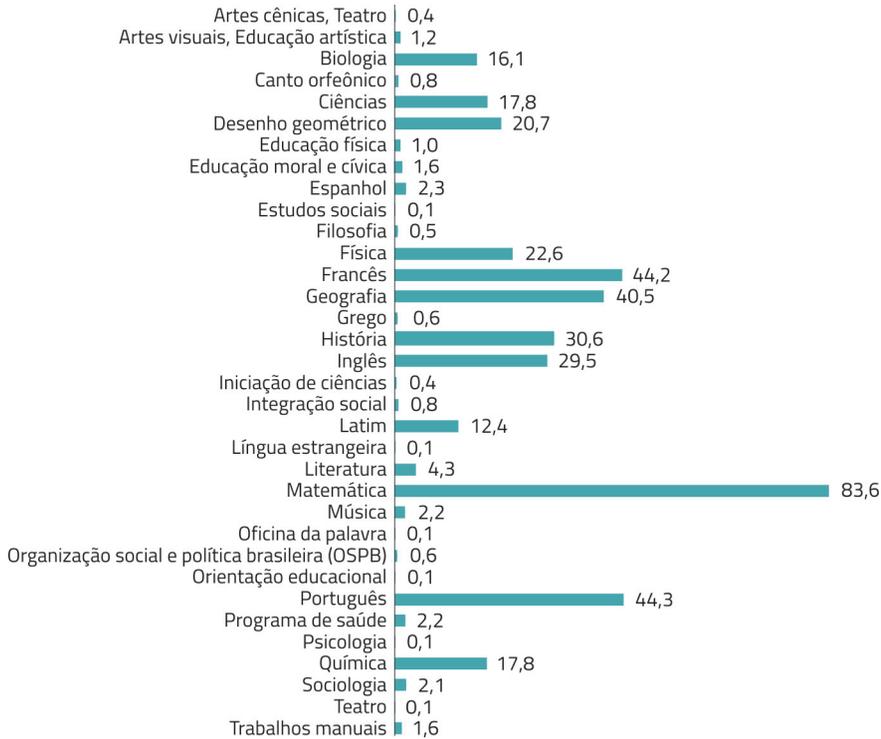
2.2.3. Repetência por disciplina

A pesquisa MemoCAp coletou de cada dossiê de aluno que repetiu ano todas as disciplinas em que o mesmo foi reprovado. Foram apuradas cerca de 5.448 ocorrências de disciplinas em 1.351 dossiês que contêm os dados dessas reprovações. O Quadro 19 e o gráfico da Figura 14 mostram esse resultado para todas as 34 disciplinas listadas. Nas colunas do Quadro 19 estão registrados por disciplina o número de ocorrências (Qtde.) no conjunto de reprovações, o percentual (% Alunos) de vezes em que a disciplina fez parte de uma reprovação, e o índice percentual – peso (% Tot.) de reprovação da disciplina com relação às demais.

Quadro 19 – Repetências no CAp por disciplina

Disciplina	Qtde.	% Alunos	% Total
Artes cênicas, Teatro	6	0,4	0,1
Artes visuais, Educação artística	16	1,2	0,3
Biologia	217	16,1	4
Canto orfeônico	11	0,8	0,2
Ciências	241	17,8	4,4
Desenho geométrico	280	20,7	5,1
Educação física	14	1	0,3
Educação moral e cívica	22	1,6	0,4
Espanhol	31	2,3	0,6
Estudos sociais	1	0,1	-
Filosofia	7	0,5	0,1
Física	305	22,6	5,6
Francês	597	44,2	11
Geografia	547	40,5	10
Grego	8	0,6	0,1
História	414	30,6	7,6
Inglês	398	29,5	7,3
Iniciação de ciências	6	0,4	0,1
Integração social	11	0,8	0,2
Latim	167	12,4	3,1
Língua estrangeira	1	0,1	-
Literatura	58	4,3	1,1
Matemática	1.129	83,6	20,7
Música	30	2,2	0,6
Oficina da palavra	1	0,1	-
Organização social e política brasileira (OSPB)	8	0,6	0,1
Orientação educacional	1	0,1	-
Português	598	44,3	11,0
Programa de saúde	3	0,2	0,1
Psicologia	1	0,1	-
Química	241	17,8	4,4
Sociologia	28	2,1	0,5
Teatro	1	0,1	-
Trabalhos manuais	22	1,6	0,4
Total	5.448	403,3	100

Figura 14 – Repetências no CAp por disciplinas (%)



A Figura 14 apresenta graficamente o resultado para a coluna % Alunos do Quadro 19. Ela mostra que a disciplina Matemática está presente em 83,6% das reprovações dos alunos do CAp, índice que indica sua alta predominância sobre as demais. Língua Portuguesa, com 44,3%, vem em segundo lugar, com um pouco mais da metade desse valor, seguida por Francês (44,2%), Geografia (40,5%), História (30,6%) e Inglês (29,5%). Ainda com significância em reprovações, vêm Física (22,6%), Desenho Geométrico (20,7%), Ciências empatada com Química (17,8%) e Biologia (16,1%). Deve-se considerar o fato de as disciplinas serem ministradas com diferentes cargas horárias e em distintas séries de ensino.

Por outro lado, o índice geral de reprovações para os 5.177 registros de alunos apurado nesse item é de cerca de 26%. Como se pode ver há uma variação de 2% em relação a esse mesmo resultado obtido no item anterior. Essa diferença refere-se, em princípio, a dossiês de alunos que repetiram séries, porém sem indicação na documentação das disciplinas que provocaram a reprovação.

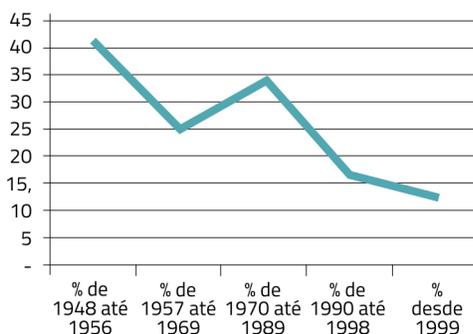
2.2.4. Índice de repetência por período e forma de ingresso

Esse índice foi determinado para cerca de 88% do total de dossiês do BD, que cobre o período de matrícula entre 1948 e 2008. O Quadro 20 e a Figura 15 apresentam esse resultado.

Quadro 20 – Repetências por períodos de ingresso

Situação	% de 1948 até 1956	% de 1957 até 1969	% de 1970 até 1989	% de 1990 até 1998	% desde 1999
Total de alunos	450	941	1846	830	466
Repetentes	185	238	620	137	58
% Repetência	41,11	25,29	33,59	16,51	12,45

Figura 15 – Repetências por períodos de ingresso

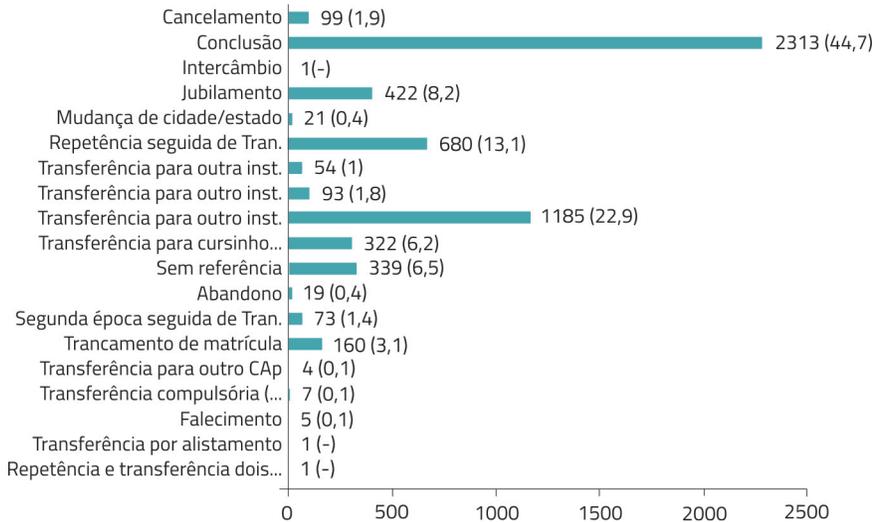


O gráfico da Figura 15 mostra que o mais alto índice de repetência (41,11%) ocorreu no período inicial do colégio (de 1948 a 1956), caindo substancialmente para 25,29% já na segunda faixa (de 1957 a 1969), que inclui o início e término (1959-1965) das matrículas em classes chamadas de Experimentais (turmas de 1º ao 4º Ginásial na época). Na terceira faixa, de 1970 a 1989, há aumento de mais de oito pontos percentuais (33,59%) na taxa de repetência com relação à anterior. Esse período introduz, em 1970, a modalidade de ingresso por sorteio, mas apenas para o então denominado 1º Ginásio e, em 1972, para as primeiras turmas da série do ciclo inicial do Primeiro Grau. Nessa mesma faixa, outras formas de seleção discente são adotadas pelo CAP. Nos dois últimos períodos de ingresso, há queda considerável do índice de repetência (16,10% e 12,45%, respectivamente), mostrando tendência a se chegar a apenas 10%.

2.2.5. Motivo de saída do CAP

O gráfico da Figura 16 junto com o Quadro 21 apresentam o resultado obtido pela coleta do campo de informação “motivo de saída do CAP”, obrigatório em todos os dossiês digitalizados.

Figura 16 – Motivo de saída do CAP



Quadro 21 – Motivo de saída do CAP em ordem alfabética

Motivo de saída do CAP	Qtde.	% Alunos
Abandono	19	0,4
Cancelamento	99	1,9
Conclusão	2.313	44,7
Falecimento	5	0,1
Intercâmbio	1	-
Jubilamento	422	8,2
Mudança de cidade/estado/país	21	0,4
Repetência e transferência dois anos após	1	-
Repetência seguido de transferência	680	13,1
Segunda época seguida de transferência	73	1,4
Sem referência	339	6,5
Trancamento de matrícula	160	3,1
Transferência compulsória (processo indeferido)	7	0,1
Transferência para cursinho vestibular ou logo após a conclusão do segundo ano do Nível Médio	322	6,2

Quadro 21 (cont.) – Motivo de Saída do CAp em ordem alfabética

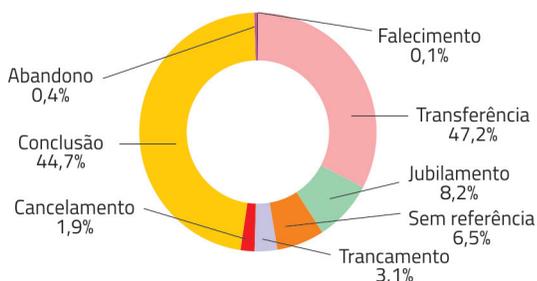
Motivo de saída do CAp	Qtde.	% Alunos
Transferência para outra instituição de ensino (não especificado se público ou privada)	1.185	22,9
Transferência para outra instituição de ensino particular	93	1,8
Transferência para outra instituição de ensino pública	54	1
Transferência para outro CAp	4	0,1
Transferência por alistamento militar	1	-
Total	5.799	112

Para os 5.177 registros coletados, foram obtidas 5.799 ocorrências, o que indica que cerca de 12% dos alunos saíram por mais de um dos motivos levantados, como é o caso do Jubilamento que, forçosamente, tem que ser especificado junto com um dos possíveis tipos de Transferência estabelecidos. Sob a perspectiva das 19 possibilidades listadas, o Motivo de saída com o maior percentual de ocorrências é a conclusão (44,7%), com 2.313 ocorrências, seguido de transferências para outras instituições (não especificadas se públicas ou privadas), com 1.185 (22,9%).

Somando todos os outros tipos de transferência a esse, da maior quantidade para a menor, temos: repetência seguida de transferência, com 13,1% e 680 ocorrências; transferência para cursinho vestibular ou logo após a conclusão do segundo ano do Nível Médio, com 6,2% (322); transferência para o ensino particular, correspondente a 1,8% (93), e público, com 1%, com 54. O total das transferências alcança 47,2%, ultrapassando as conclusões.

A Figura 17 mostra esse resultado mais sintético. O jubilamento, com 8,2%, fica na terceira posição, seguido dos dossiês sem referência de motivo de saída – 339, com 6,5%. Finalizando, há ainda o trancamento, com 3,1%, o cancelamento, com 1,9%, o abandono, com 0,4%, e o falecimento, com 0,1%.

Figura 17 – Motivo de saída do CAp – Visão sintética



2.2.6. Situação final/atual do aluno por período e forma de ingresso

Esse item agrega o campo de informação “Motivo de saída do CAP”, apresentado em 2.2.5. e baseado no BD, ao campo similar nomeado “Situação” no Arq21, que contém informações digitadas pelos técnicos da secretaria do colégio para alunos matriculados no período de 1999 a 2021. Sublinhamos que foram identificadas e eliminadas as duplicidades de nomes de estudantes.

O Quadro 22 mostra o resultado do apurado para esse campo de “Situação” por períodos e formas de ingresso, especificando a quantidade de alunos em cada uma das situações estabelecidas pelo colégio. Veja que o CAP registrou dados sobre a “Situação” de alunos apenas para matriculados ou transferidos a partir de 2019. Como adiantamos, o Arq21, junto com os dossiês digitalizados, foi fornecido aos pesquisadores do MemoCAP logo após a pandemia de covid-19, um pouco antes do final do segundo semestre de 2021, o que implicou ausências de algumas informações.

Quadro 22 – Arq21–Situação dos alunos por período de ingresso

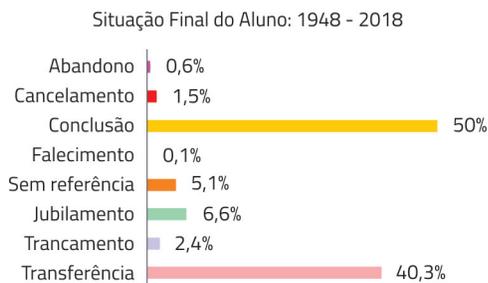
Ingresso	Abandono	Formado	Transferido	Sem Ref.	Matriculado	Total Alunos
1999-2018	23	934	375	1	452	1785
2019-2020	-	-	10	-	187	197
2021	-	-	1	-	88	89
Total	23	934	386	1	727	2071

Por não se ter a informação sobre os alunos que concluíram o CAP após 2018, somente os dados dos alunos na linha do período de ingresso de 1999 a 2018 do Quadro 22 foram somados aos alunos de situação final coletado no BD. O Quadro 23 mostra essa agregação, apresentando para uma dada situação final no CAP estabelecida, a quantidade total de alunos em cada período de diferentes formas de ingresso até 2018. Veja que, pelo Quadro 23, foram registrados pelo MemoCAP a saída de 6.486 alunos do colégio até 2018, com percentual de conclusão de cerca de 50% (3.240 dos 6.486).

Quadro 23 – Quantidade geral: Arq21+BD – Situação final dos alunos por período de ingresso

Período Ingresso	Abandono	Cancelamento	Conclusão	Falecimento	Sem referência	Jubilamento	Trancamento	Transferência	Total Ocorrências	Total Alunos
1948-1956	1	16	156	-	55	69	38	268	603	526
1957-1969	1	36	245	1	63	60	43	750	1199	1139
1970-1989	3	26	973	4	95	238	42	969	2350	2123
1990-1998	7	7	608	-	81	30	26	165	924	890
1999-2018	30	14	1258	-	39	30	6	464	1841	1808
Total	42	99	3240	5	333	427	155	2616	6917	6486

A Figura 18 mostra com mais clareza esse índice de conclusão de 50%. Isso ocorreu com a agregação dos dados do BD e do Arq21. O índice passou dos 44,7% da Figura 17 do item anterior para 50% dos alunos do CAP, ultrapassando o percentual de transferências, que caiu para 40,3%.

Figura 18 – Motivo de saída do CAP agregado

Deve-se lembrar que a abordagem na especificação do campo de informação “Motivo de saída” do aluno utilizado no BD, a partir dos dossiês digitalizados pelo colégio, difere da utilizada para o Arq21 pela administração do CAP. No caso do primeiro, como pode ser visto no Quadro 21, foram considerados 19 possíveis motivos de saída do colégio, como também o uso, conforme o caso, de, ao mesmo tempo, mais de uma alternativa para o motivo de saída, como para o aluno jubilado, que exige sua transferência do colégio.

2.2.7. Índice de conclusão por período e forma de ingresso

Vamos, a seguir, analisar pontualmente o Índice de Conclusão para cada período e forma de ingresso considerado ao longo dos 71 anos iniciais do CAp. A Figura 19 e o Quadro 24 apresentam esse Índice de Conclusão consubstanciada pela linha traçada pelo gráfico, que liga os sucessivos pontos percentuais de cada período e formas de ingresso (1 a 5).

Quadro 24 – Índice de conclusão por período de ingresso

Período Ingresso	1948-1956	1957-1969	1970-1989	1990-1998	1999-2018	Total Alunos
Concluíram	156	245	973	608	1258	3240
Total Alunos	526	1139	2123	890	1808	6486
% Conclusão	29,7	21,5	45,8	68,3	69,6	50,0

Figura 19 – Índice de Conclusão por períodos de ingresso (%)



No período inicial do colégio (1948-1956), quando nos parece que houve uma abertura social mais ampla do que a subsequente pela não existência de prova de seleção rigorosa, verifica-se baixo Índice de Conclusão (29,7%). No segundo período (1957-1969), esse índice alcança o seu mais baixo nível (21,5%) o que pode estar relacionado de certo modo à época de maior cobrança nos estudos, desde a forma de ingresso, centrada na seleção dos alunos por provas eliminatórias, até os meios qualitativos de ensino, como o das classes Experimentais. Vale lembrar que esse número está ligado, também, ao alto índice de transferências nesse período, o que pode indicar que os estudantes finalizaram sua escolarização em outros cursos, como os militares e o normal, por exemplo.

No terceiro período (1970-1989), esse índice aumenta para mais que o dobro do anterior, chegando a 45,8% e, desde então, não parou de crescer,

alcançando no quarto período 68,3% e, no último analisado, 69,6%. Deve-se chamar a atenção para as grandes diferenças entre os períodos de formas de ingresso, particularmente entre o segundo e o terceiro. Isso coloca a tarefa de identificar as possíveis razões desse índice crescente de conclusão, o que demanda uma análise dos dados distinta da proposta neste texto.

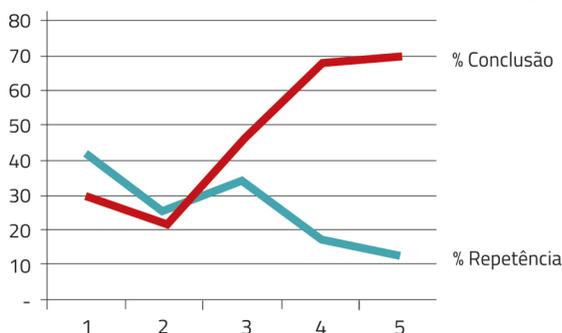
2.2.8. Índices de repetência x conclusão por período e forma de ingresso

O Quadro 25 e o gráfico da Figura 20 mostram que, enquanto o Índice de Repetência de 41,11% do período inicial de existência do CAP (1948-1956) é o mais alto entre todos os cinco períodos (numerados de 1 a 5 na Figura 20), o de Conclusão é o segundo (29,70%) mais baixo entre os mesmos. Já no período 2, de 1957 a 1969, os Índices se aproximam, com 25,29% de Repetência e 21,50% de Conclusão. A partir do terceiro período (1970-1989), os resultados se invertem, mas de modo compatível, ou seja, o de Conclusão crescendo substancialmente e o de Repetência diminuindo drasticamente, surgindo figurativamente a “abertura da boca do jacaré”. No caso atual, o Índice de Conclusão está se aproximando dos 70% e o de Repetência dos 10%, com a tendência de ainda aumentar a grande distância entre a parte alta, a da Conclusão, e a parte baixa, da Repetência.

Quadro 25 – % Conclusão x Repetência por períodos de ingresso

Período Ingresso	1948-1956	1957-1969	1970-1989	1990-1998	1999 em diante
% Repetência	41,11	25,29	33,59	16,51	12,45
% Conclusão	29,70	21,50	45,80	68,30	69,60

Figura 20 – % conclusão x repetência por períodos de ingresso



Com relação a essa análise, cabe lembrar as já mencionadas grandes diferenças entre os períodos, incluído o fato de que os dados coletados para o último período e formas de ingresso foi de 1999 a 2008 para a Repetência, e de 1999 a 2018 para a Conclusão. Tudo isso nos leva a ponderar sobre um raciocínio conclusivo neste momento, considerando a importância de levantar outros elementos necessários, como o conhecimento mais profundo, por exemplo, dos diferentes métodos de ensino utilizados pelo CAP ao longo dessas mais de sete décadas de sua existência.

3. Análise de Itens Coletados – Questionário-piloto

Esse projeto tinha no início, em maio de 2020, a ideia de coletar dados sobre os ex-alunos do CAP por meio de um extenso questionário a ser respondido pelos próprios egressos. A definição de seu conteúdo foi feita na época pela equipe do MemoCAP, e a construção realizada no início de 2021, seguida de sua aplicação em amostra, denominada piloto, constituída por 79 ex-alunos do colégio (listados no Anexo 2), que resultou na primeira análise de dados apresentada no Festival do Conhecimento da UFRJ - 2021, em setembro desse mesmo ano. Este item pretende incorporar essa primeira coleta àquela realizada no BD e Arq21 posteriormente e apresentada nos itens anteriores.

3.1. Dados Pessoais e Familiares

3.1.1. Sexo

A Figura 21 apresenta graficamente a amostra, que, nesse quesito, coincide com o censo realizado neste projeto (ver item 2.1.1.). Dos 79 CAPianos, 53,2% (42) são do sexo feminino, e 46,8% (37) do masculino.

Figura 21 – Distribuição dos alunos por sexo



3.1.2. Idade

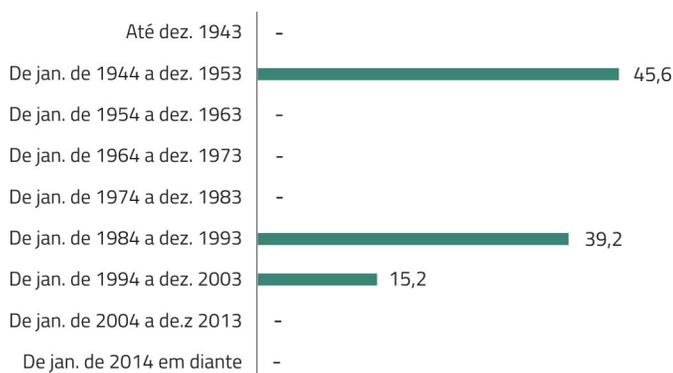
O Quadro 26 e a Figura 22 apresentam a amostra distribuída pelo universo de alunos do CAp por idade, matriculados no colégio no período 1948-2021 do item 2.1.2., que considera a separação por décadas de data de nascimento a partir de 1943.

Comparativamente, esse piloto contempla apenas três dos nove possíveis períodos.

Quadro 26 – Data de nascimento

Nascimento	Qtde.	%
Até dez. 1943	-	-
De jan. de 1944 a dez. 1953	36	45,6
De jan. de 1954 a dez. 1963	-	-
De jan. de 1964 a dez. 1973	-	-
De jan. de 1974 a dez. 1983	-	-
De jan. de 1984 a dez. 1993	31	39,2
De jan. de 1994 a dez. 2003	12	15,2
De jan. de 2004 a dez. 2013	-	-
De jan. de 2014 em diante	-	-
Total	79	100

Figura 22 – % de egressos do CAp na amostra por data de nascimento



Considerando como base de cálculo da idade atual de cada um dos 79 egressos do CAp dezembro/2023, 45,6% (36) têm entre 70 e 80 anos, nascidos, precisamente de fevereiro de 1945 a dezembro de 1953; 39,2% (31) têm entre 30 e 40 anos, nascidos de junho de 1986 a setembro de 1992, e 15,2% (12) que nasceram já no século 21, de outubro de 2000 a abril de 2002, têm entre 20 e 30 anos.

Pelo exposto, essa amostra, considerada a sua relevância fundamental para este trabalho, representa uma pequena parte do universo de alunos levantados pelo censo do item 2 realizado pelo MemoCAp.

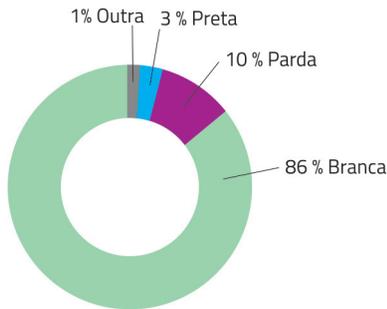
3.1.3. Cor da pele

O resultado apurado nas repostas ao questionário dos egressos sobre a cor da pele é mostrado no Quadro 27 e pelo gráfico da Figura 23, indicando, como no censo, a predominância majoritária da cor branca.

Quadro 27 – Distribuição de egressos por Cor da Pele

Cor da Pele	Qtde.	%
Branca	68	86,1
Parda	8	10,1
Preta	2	2,5
Outra	1	1,3
Total	79	100

Figura 23 – Distribuição de egressos por Cor da Pele



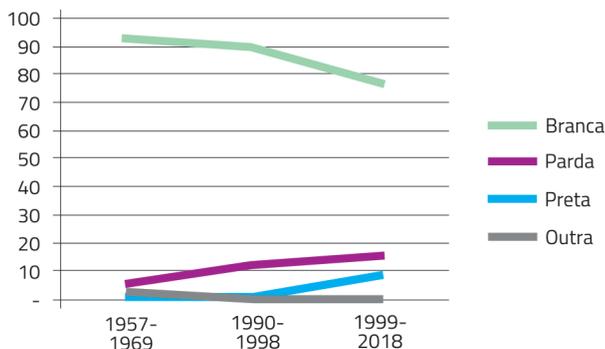
Deve-se, porém, chamar a atenção para a divisão por períodos de diferentes formas de ingresso vista nos Quadros 28 e 29 e na Figura24.

Quadro 28 – Frequência de alunos por cor da pele de acordo com período de ingresso

Ingresso/Pele	Branca	Parda	Preta	Outra	Total
1948-1956	-	-	-	-	-
1957-1969	33	2	-	1	36
1970-1989	-	-	-	-	-
1990-1998	15	2	-	-	17
1999-2018	20	4	2	-	26
2019-2020	-	-	-	-	-
2021	-	-	-	-	-
Total	68	8	2	1	79

Quadro 29 – % cor da pele por períodos de ingresso

Ingresso/Pele	Branca	Parda	Preta	Outra
1957-1969	91,7%	5,6%	-	2,8%
1990-1998	88,2%	11,8%	-	-
1999-2018	76,9%	15,4%	7,7%	-

Figura 24 – % cor da pele por período de ingresso

Mesmo sendo uma pequena amostra que cobre apenas os anos relativos a três das sete possíveis formas majoritárias de ingresso apresentadas no Quadro 1 e mostradas aqui no Quadro 28, nota-se, pelas linhas traçadas no gráfico da Figura 24, uma tendência de aumento da diversidade racial ao longo da existência do colégio, já que as linhas que representam a cor de pele branca, parda e preta se aproximam entre si, ainda de modo tênue com relação à distância significativa entre a primeira (pele branca) e a segunda (pele parda).

3.1.4. Local de moradia durante a permanência no CAp

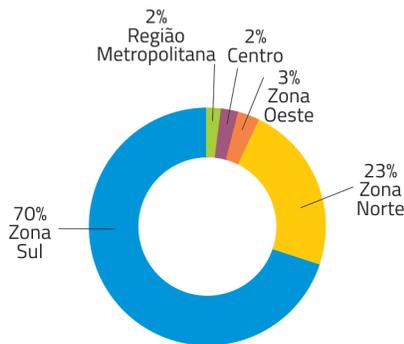
O Quadro 30 e a Figura 25 apresentam, para os 79 CApianos da amostra, a quantidade de ocorrências e o respectivo percentual total de moradias dos mesmos, durante sua permanência no CAp, em cada região da cidade. Há um índice de mobilidade de cerca de 20%, lembrando que, no questionário MemoCAp, o ex-aluno indica todos os bairros onde morou durante o tempo que frequentou o colégio.

Quadro 30 – Local moradia

Região	Qtde.
Sul	66
Norte	22
Oeste	3
Centro	2
Metropolitana	2
Total Ocorrências	95

Figura 25 – % global de moradias por região

Região de Moradia durante a permanência no CAp



Conforme é visto no Quadro 30, o total de ocorrências obtido foi de 95. Ao mesmo tempo, o gráfico da Figura 25 se assemelha ao da Figura 4 do item 2.1.4., com a zona Sul (70%) sobrepujando em muito a Norte (23%), e ambas, por sua vez, o índice das demais regiões, sob o ponto de vista global.

Com o olhar voltado para os locais de moradia dos 79 egressos do colégio distribuídos pelos períodos e formas de ingresso no CAp (Quadros 31 e 32, e Figura 26), temos uma visão mais próxima à evolução do colégio com relação ao corpo discente se espalhar pelas regiões da cidade

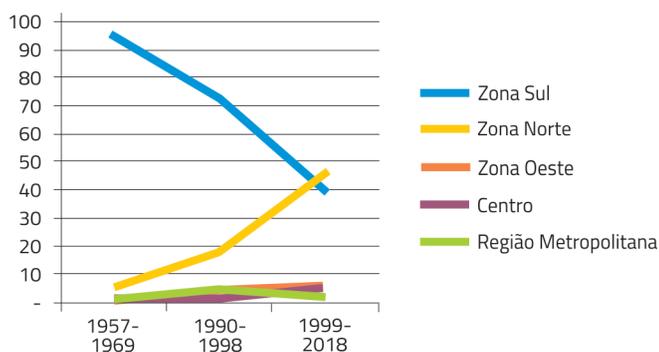
e não mais se concentrar em moradias da zona Sul. Mais do que isso, a zona Norte está tomando a frente da zona Sul (coincide com o início da “boca de jacaré” da Figura 5 do item 2.1.5.), o que vai ao encontro do caráter de democratização do acesso que o CAP pretende seguir, utilizando, a partir de 2021, somente a modalidade sorteio para o ingresso em qualquer série de ensino.

Quadros 31/32 – Quantidade e % por Regiões de Moradia/Formas Ingresso

Zona/Ingresso	1957-1969	1990-1998	1999-2018	Total
Sul	36	16	14	66
Norte	2	4	16	22
Oeste	-	1	2	3
Centro	-	-	2	2
Metropolitana	-	1	1	2
Total	38	22	35	95

Zona/Ingresso	1957-1969	1990-1998	1999-2018
Sul	94,7	72,7	40
Norte	5,3	18,2	45,7
Oeste	-	4,5	5,7
Centro	-	-	5,7
Metropolitana	-	4,5	2,9

Figura 26 – Quantidade e % por região de moradia/forma de ingresso no CAP



3.1.5. Meios de locomoção

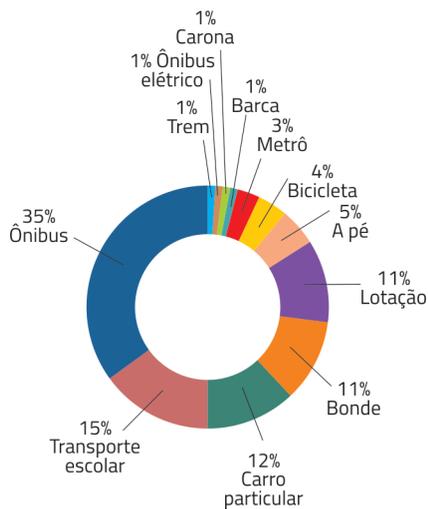
Dos 79 egressos, 72 especificaram, em resposta ao questionário MemoCAP, todos os meios de locomoção que utilizaram durante a permanência no CAP. O Quadro 33 e o gráfico da Figura 27 mostram que foram registradas 146 ocorrências e que, sob o ponto de vista global, o transporte por Ônibus (35% do total de ocorrências) supera em muito os demais meios de locomoção, vindo em seguida o Transporte Escolar (15%)

e o Carro particular (12%). Note que os transportes por Bonde e Lotação, extintos na década de 1960 aparecem logo em seguida, com 11%.

Quadro 33 – Meios de locomoção

Egressos - Meio de locomoção	Qtde.
Ônibus	51
Transporte escolar	22
Carro particular	18
Bonde	16
Lotação	16
A pé	8
Bicicleta	6
Metrô	5
Barca	1
Carona	1
Ônibus elétrico	1
Trem	1
VLT	-
Total de ocorrências	146
Nº de egressos que responderam	72
Total de egressos na amostra	79

Figura 27 – Meios de locomoção



Detalhando a análise pelos três diferentes períodos e formas de ingresso incidentes na amostra, o Quadro 34 apresenta o número de ocorrências de citação pelos egressos da possibilidade de uso de cada meio de locomoção, destacando as quantidades apuradas para a faixa de 1957 a 1969 (segunda das sete definidas); de 1990 a 1998 (quarta), e de 1999 a 2018 (quinta).

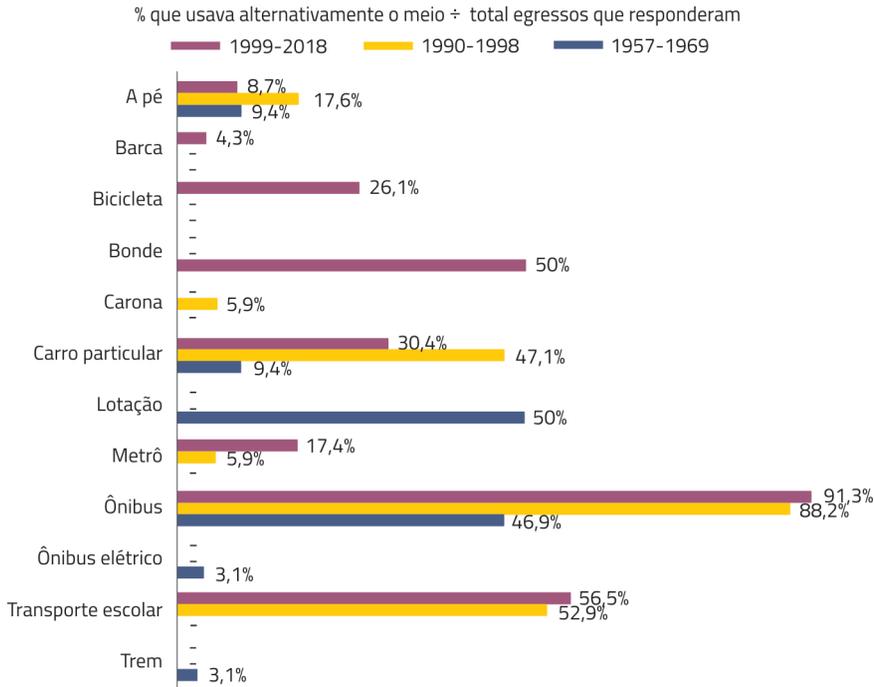
Quadro 34 – Alternativas de locomoção em nº de ocorrências/período

Meio de Locomoção	1957-1969	1990-1998	1999-2018
Ônibus	15	15	21
Transporte escolar	-	9	13
Carro particular	3	8	7
Bonde	16	-	-
Lotação	16	-	-
A pé	3	3	2
Bicicleta	-	-	6
Metrô	-	1	4
Barca	-	-	1
Carona	-	1	-
Ônibus elétrico	1	-	-
Trem	1	-	-
Total de ocorrências	55	37	54
Total de egressos que responderam	32	17	23
Total de alunos na amostra	36	17	26

No primeiro período analisado, nota-se a predominância do bonde (extinto da cidade em 1963, menos no bairro de Santa Teresa) e o lotação (espécie de micro-ônibus, extinto na mesma época dos bondes), ambos com 16 egressos que utilizavam essas alternativas de transporte, junto com o ônibus – a maioria das empresas foi criada pela união de dois ou mais proprietários de lotações. Interessante que apenas um egresso se tenha lembrado de especificar, como meio alternativo, o ônibus elétrico (também chamado de trólebus e apelidado de “chifrudo”), que circulou por pouco tempo na cidade (1962-1971) em substituição ao bonde, cuja rede elétrica aproveitou. Vale lembrar que os meios de transporte extintos tinham normalmente linhas cobrindo curtas distâncias, suficientes para atender à maioria dos ex-alunos moradores da zona Sul da cidade (96% do total apurado para o local de moradia dos CAPianos na época, especificado no Quadro 6 do item 2.1.5.).

A Figura 28 apresenta graficamente o resultado em histograma cujas barras se referem aos períodos de ingresso de 1999 a 2018, de 1990 a 1998, e de 1957 a 1969.

Figura 28 – Meios de locomoção por faixas de ingresso



Veja que esses percentuais do histograma se referem, por período de formas de ingresso, ao número de ocorrências de ex-alunos que marcaram um meio específico como alternativa de locomoção dividido pela quantidade total de egressos que responderam a esse quesito. Exemplificando, para a faixa de 1957 a 1969, poderia chegar a 50% o número de egressos que usavam, em um determinado dia, o bonde ou lotação como alternativa de locomoção para ir ao CAP e de lá voltar. Já para o segundo período analisado, 21 anos após o anterior, de 1990 a 1998, o meio de locomoção por ônibus alcança o topo, seguido das alternativas de transporte escolar (inexistente no primeiro) e carro particular. Ao mesmo tempo, o número de CAPianos que poderia chegar e sair do colégio a pé aumenta consideravelmente, passando de 8,7% para 17,6%. A última faixa, de 1999 a 2018, logo em seguida à anterior, mantém a ordem das três principais alternativas de meio de locomoção, porém aumentando a possibilidade de utilização

das duas primeiras (Ônibus e Transporte escolar) e diminuindo a terceira (Carro particular). Paralelamente, a alternativa de usar o metrô (primeira linha inaugurada na cidade do Rio de Janeiro em março de 1979), que aparece na segunda faixa com 5,9%, aumenta substancialmente na terceira (17,4%). E a bicicleta, incidente apenas nesta última, aparece com o percentual ainda mais expressivo de 26,1%. Pode-se dizer que a modernização dos meios de transporte ocorrida ao longo da existência do colégio contribuiu para a diversificação dos meios de locomoção, facilitando o acesso ao CAp de alunos que moram em locais bem mais distantes das instalações do colégio no bairro da Lagoa, zona Sul da cidade.

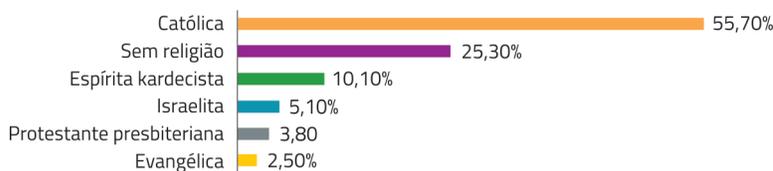
3.1.6. Religião durante a frequência no CAp

Todos os 79 ex-alunos do CAp que responderam ao questionário-piloto especificaram sua(s) religião(ões) durante a frequência ao colégio, lembrando que alguns assinalaram mais de uma alternativa existente em função de possíveis diferenças religiosas entre os pais (responsáveis) ou pela escolha pessoal dos mesmos por mais de uma religião como tendências de definição religiosa inicial do filho (tutelado). O Quadro 35 e o gráfico da Figura 29 apresentam o resultado obtido para a amostra como um todo.

Quadro 35 – Distribuição dos alunos por religião

Religião durante o CAp	Ocorr.
Católica	44
Sem religião	20
Espírita kardecista	8
Israelita	4
Protestante presbiteriana	3
Evangélica	2
Total	81

Figura 29 – Distribuição dos alunos por religião



Tem-se a incidência de 81 ocorrências para o total de 79 ex-alunos na amostra. Na sequência do maior percentual para o menor, a categoria Católica ocorre em 55,7% das 79 repostas, seguida de Sem religião, com 25,3%, Espírita kardecista, com 10,1%, Israelita, com 5,1%, Protestante presbiteriana, com 3,8% e Evangélica, com 2,5%.

A seguir, apresenta-se o número de ocorrências de cada religião durante a permanência do ex-aluno no CAp distribuídas pelos três diferentes períodos de formas de ingresso incidentes na amostra.

Quadro 36/37– Religião durante o CAp/período e forma de ingresso

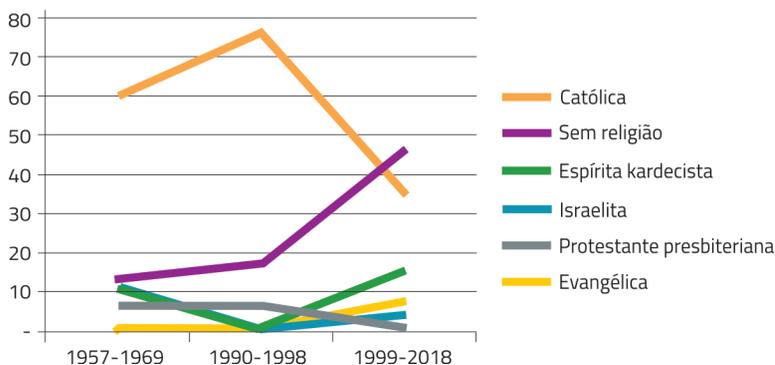
Religião durante CAp/Faixa	1957-1969	1990-1998	1999-2018	Total
Católica	22	13	9	44
Sem religião	5	3	12	20
Espírita kardecista	4	-	4	8
Israelita	4	-	-	4
Protestante presbiteriana	2	1	-	3
Evangélica	-	-	2	2
Total de Ocorrências	37	17	27	81
Total que responderam	36	17	26	79

Religião durante CAp/Faixa	1957-1969	1990-1998	1999-2018
Católica	61%	76%	35%
Sem religião	14%	18%	46%
Espírita kardecista	11%	-	15%
Israelita	11%	-	-
Protestante presbiteriana	6%	6%	-
Evangélica	-	-	8%

O Quadro 36 mostra o número de ocorrências, e o Quadro 37 o percentual – quantidade de ocorrências dividida pelo total de egressos que responderam a esse quesito.

Pelo gráfico da Figura 30, evidencia-se em termos percentuais que a incidência da religião Católica aumenta do primeiro para o segundo período de formas de ingresso e diminui no terceiro. Já o percentual de Sem religião aumenta ao longo das três faixas, ultrapassando a Católica no final.

Figura 30 – Religião no CAp – % ocorrências por período de ingresso



3.2. Trajetória dos Egressos após o CAp

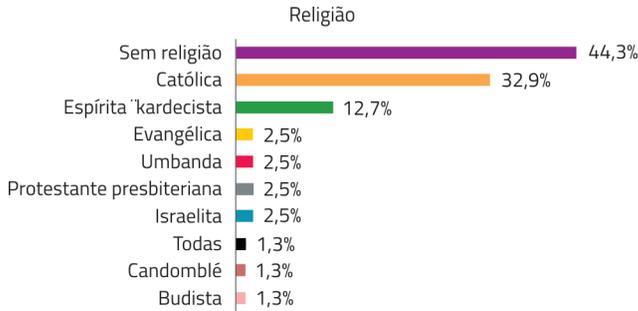
3.2.1. Religião

A pergunta anterior foi refeita para que cada egresso pudesse expressar sua própria escolha religiosa (uma ou mais) quando se torna independente da tendência definida na infância por seus pais ou responsáveis.

Quadro 38 – Vinculação religiosa de egressos

Religião	Ocorr.	%
Sem religião	35	44,3
Católica	26	32,9
Espírita kardecista	10	12,7
Israelita	2	2,5
Protestante presbiteriana	2	2,5
Umbanda	2	2,5
Evangélica	2	2,5
Budista	1	1,3
Candomblé	1	1,3
Todas	1	1,3
Total	82	

Figura 31 – Vinculação religiosa de egressos



Com relação ao item 3.1.6., houve uma inversão entre a primeira e a segunda religião mais apontada, conforme o Quadro 38 e o histograma da Figura 31, que mostram Sem religião em primeiro com 35 ocorrências (44,3 % dos 79 egressos) e Católica em segundo, com 26 (32,9%). Espírita kardecista aparece em terceiro – 10 ocorrências (12,7%), agora sem a companhia da Israelita, com 2 (2,5%), que pontuou o mesmo que as Protestante presbiteriana, Evangélica e Umbanda. Foram citadas também Budista, Candomblé e Todas com uma única ocorrência (1,3%).

A visão separada pelos três períodos de formas de ingresso em que se enquadram todos os 79 ex-alunos da amostra é apresentada a seguir. O Quadro 39 mostra uma expansão de ‘novas’ religiões que surgem no período mais recente (1999-2018), especificamente quatro religiões: Evangélica e Umbanda, com duas ocorrências, e Budista e Candomblé, com uma citação cada.

Quadro 39 – Religião dos ex-alunos por faixa temporal

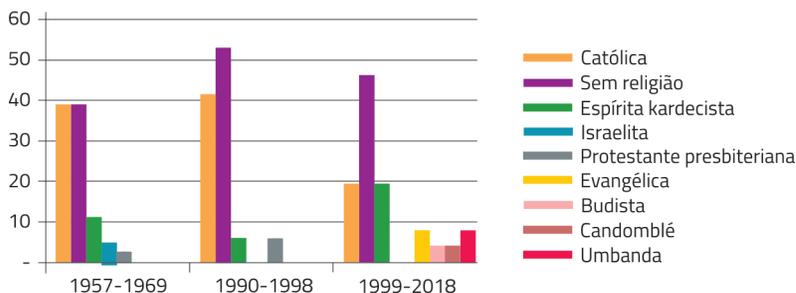
Religião dos Egressos/Faixa	1957-1969	1990-1998	1999-2018	Total
Católica	14	7	5	26
Sem religião	14	9	12	35
Espírita kardecista	4	1	5	10
Israelita	2	-	-	2
Protestante presbiteriana	1	1	-	2
Evangélica	-	-	2	2
Budista	-	-	1	1
Candomblé	-	-	1	1
Umbanda	-	-	2	2
Todas	1	-	-	1
Total de ocorrências	36	18	28	82
Total que responderam	36	17	26	79

O Quadro 40 mostra os percentuais de incidência da religião no período correspondente a do gráfico da Figura 32, que traça o histograma de uma dada religião em cada uma das faixas de formas de ingresso. Nota-se a queda de ocorrências da religião Católica no terceiro período, empatando no segundo lugar com a Espírita kardecista, como também empatando na primeira colocação na primeira faixa com os Sem religião, que, por sua vez, têm o domínio sobre as demais a partir da segunda faixa.

Quadro 40 – % religião dos ex-alunos por período de ingresso

Religião dos Egressos/Faixa	1957-1969	1990-1998	1999-2018
Católica	38,9	41,2	19,2
Sem religião	38,9	52,9	46,2
Espírita kardecista	11,1	5,9	19,2
Israelita	5,6	-	-
Protestante presbiteriana	2,8	5,9	-
Evangélica	-	-	7,7
Budista	-	-	3,8
Candomblé	-	-	3,8
Umbanda	-	-	7,7

Figura 32 – % Religião dos ex-alunos por período de ingresso



3.2.2. Escolaridade superior

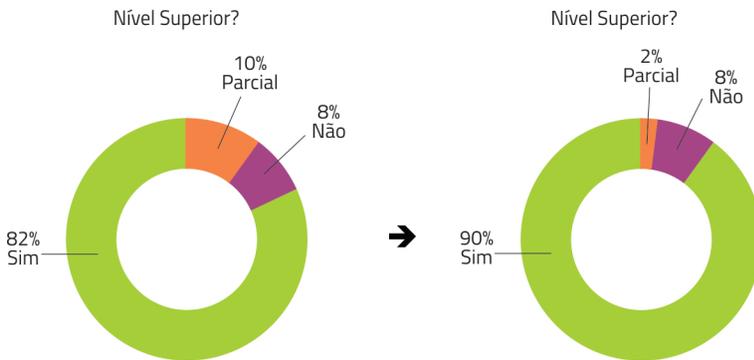
De acordo com os Quadros 41/42 e gráficos das Figuras 33/34, as respostas a essa questão revelam que 82% possuem escolaridade superior, e 10% a fizeram parcialmente ou ainda estavam cursando alguma graduação quando responderam ao questionário. O item Parcial corresponde a apenas duas pessoas pois considera somente aqueles que, por alguma razão, desistiram de concluir um curso superior. As respostas da escolaridade de nível superior passam a ser 71, pois incluem seis pessoas que

ainda estavam cursando a graduação. Pode-se considerar que, no conjunto das 79 respostas, o CAp chega a ter cerca de 90% de egressos com nível superior.

Quadros 41/42 – Nível superior dos egressos

Nível Superior?	Total		Nível Superior?	Total
Sim	65	→	Sim	71
Parcial	8		Parcial	2
Não	6		Não	6
Total de Egressos	79		Total de Egressos	79

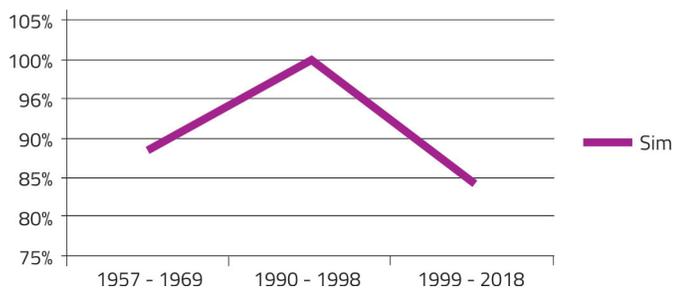
Figuras 33/34 – Nível superior dos egressos



A separação dos 79 egressos pelos três períodos de formas de ingresso (Quadro 43 e Figura 35) mostra que esse alto índice permanece, com um mínimo de 85% para a terceira faixa, 89% para a primeira e 100% para a segunda, considerados os resultados anteriores do Quadro 42 e da Figura 34. Esse resultado revela alto índice de admissão em cursos universitários ao longo de todo o período da existência do CAp aqui examinado, abrindo os horizontes para posições no topo da pirâmide social.

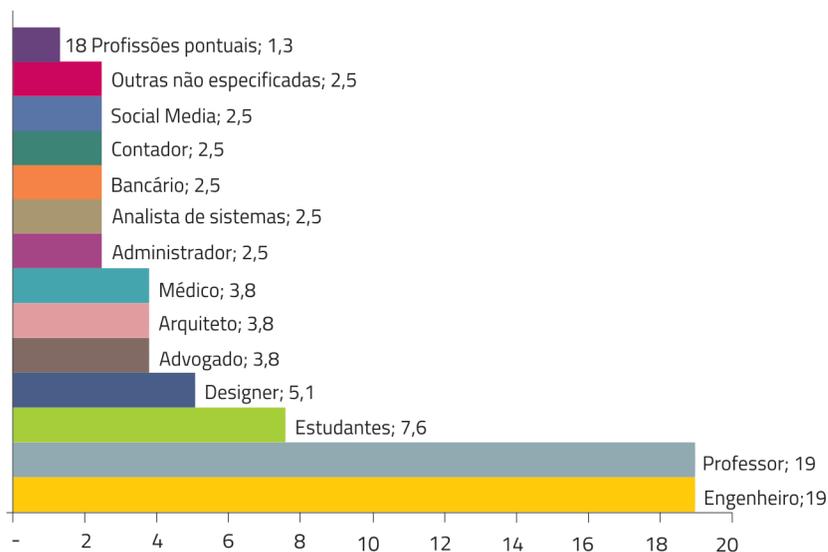
Quadro 43 – Nível superior – Quantidade e % por período de ingresso

Nível Superior?	1957-1969	1990-1998	1999-2018	Total
Sim	32	17	22	71
Parcial	1	-	1	2
Não	3	-	3	6
Total	36	17	26	79

Figura 35 – Nível superior – Quantidade e % por período de ingresso

3.2.3. Profissão

O gráfico da Figura 36 mostra o percentual de cada profissão em ordem crescente por meio de um histograma. A resposta a essa pergunta no questionário era obrigatória. Dos 79 egressos, a maioria é de engenheiros de diversas áreas da engenharia ou professores, ambos com 19% (15 ocorrências cada).

Figura 36 – % de egressos por profissão

Em seguida, temos “estudantes” com 7,6% (seis incidências). Como mencionado no item 3.2.2., eles cursavam a graduação na ocasião. Na sequência, aparecem designers (5,1%, quatro ocorrências), advogados, arquitetos e médicos (3,8%, três ocorrências) e demais profissões com uma ou duas ocorrências.

O Quadro 44 apresenta a quantidade de ex-alunos por profissão em cada um dos três possíveis períodos de formas de ingresso.

Quadro 44 – Frequência de ex-alunos por profissão de acordo com período de ingresso

Profissão	1957-1969	1990-1998	1999-2018	Total	%
Engenheiro	10	3	2	15	19
Professor	11	2	2	15	19
“Estudantes”	-	-	6	6	7,6
Designer	-	1	3	4	5,1
Advogado	1	1	1	3	3,8
Arquiteto	1	2	-	3	3,8
Médico	3	-	-	3	3,8
Administrador	2	-	-	2	2,5
Analista de sistemas	2	-	-	2	2,5
Bancário	1	1	-	2	2,5
Contador	-	2	-	2	2,5
Social Media	-	1	1	2	2,5
Outras não especificadas	-	-	2	2	2,5
Arqueólogo	1	-	-	1	1,3
Assistente social	1	-	-	1	1,3
Cenógrafo	-	1	-	1	1,3
Empresário	-	1	-	1	1,3
Economista	-	1	-	1	1,3
Fisioterapeuta	1	-	-	1	1,3
Jornalista	-	-	1	1	1,3
Pedagogo	1	-	-	1	1,3
Promotor de vendas	1	-	-	1	1,3
Psicólogo	1	-	-	1	1,3
Veterinário	-	1	-	1	1,3
Assistente de edição de vídeo/ editora	-	-	1	1	1,3

Quadro 44 (cont.) – Frequência de ex-alunos por profissão de acordo com período de ingresso

Profissão	1957-1969	1990-1998	1999-2018	Total	%
Auxiliar jurídico	-	-	1	1	1,3
Coordenadora de dados (ciência de dados)	-	-	1	1	1,3
Empreendedora/ Consultora Financeira	-	-	1	1	1,3
Nenhuma	-	-	1	1	1,3
Ourives e designer de joias	-	-	1	1	1,3
Sociólogo	-	-	1	1	1,3
Total de Egressos	36	17	26	79	100

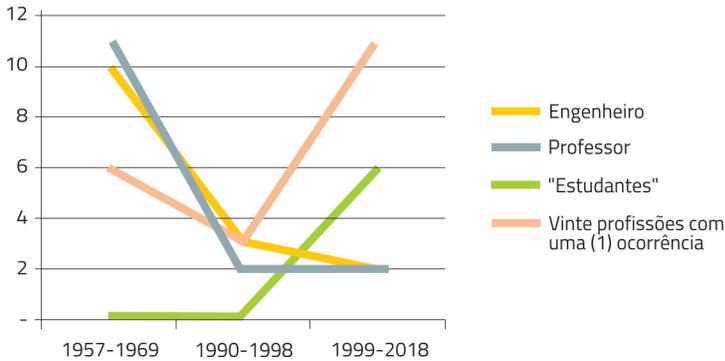
O Quadro 45 e o gráfico da Figura 37 retratam mais de 70% das profissões encontradas. As três primeiras linhas indicam as profissões com o maior número de egressos (Engenheiro, Professor e “Estudantes”, respectivamente), e a seguinte corresponde às profissões que no Quadro 44 apresentam apenas uma ocorrência.

Quadro 45 – Distribuição de egressos por profissão de acordo com período de ingresso

Profissão	1957-1969	1990-1998	1999-2018	Total	%
Engenheiro	10	3	2	15	19
Professor	11	2	2	15	19
“Estudantes”	-	-	6	6	7,6
Vinte profissões com uma (1) ocorrência	6	3	11	20	25,3
Total	27	8	21	56	70,9

Pelo gráfico, nota-se a tendência ao longo dos anos de aumento no aparecimento de novas profissões, com provável migração por parte das tradicionais. Essa amostra, embora notadamente relevante, é de apenas 79 egressos, representando 1,1% do total de cerca de 7.225 registros de alunos tratados pelo Censo MemoCAp entre 1948 e 2021. Uma etapa futura da pesquisa é a ampliação da aplicação do questionário para todos os alunos e ex-alunos do CAp que queiram colaborar com este trabalho, possibilitando o aprofundamento da investigação.

Figura 37 – Distribuição de egressos por período de ingresso



3.2.4. Ocupação profissional

Professor é a ocupação principal com 19% das ocorrências, como mostra o histograma da Figura 38. Em seguida, pessoas de diversas profissões (16,5%) ocupando cargos como diretores, dirigentes, administradores ou gerentes de empresas/instituições. O ensino e a pesquisa disputam com cargos de dirigentes empresariais o destino social dos egressos.

Figura 38 – % de egressos por ocupação profissional



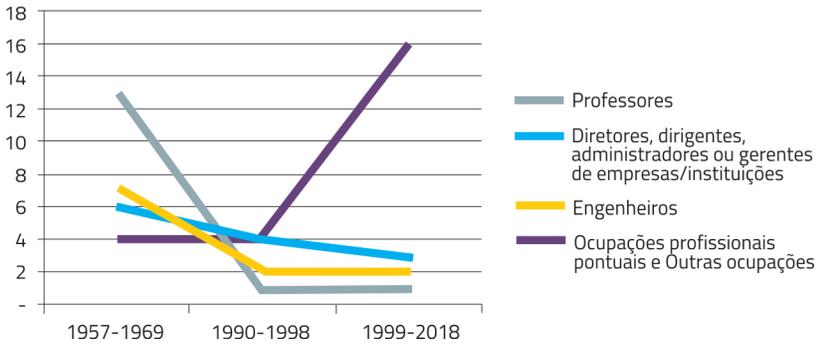
Sob a perspectiva dos períodos de ingresso há uma tendência, ao longo do tempo analisado, de aumento na incidência de outras ocupações, gerando um efeito similar ao notado para as profissões. O Quadro 46 e a Figura 39 reforçam essa percepção, e mostram a diminuição da quantidade de egressos nas três ocupações de maior incidência na primeira faixa

(professores; diretores, gerentes, entre outros; e engenheiros) e, ao mesmo tempo o crescimento substancial de ocupações que, acrescidas às ocupações pontuais, chegam a 30,4% da amostra. O Quadro 46 mostra para todas as ocupações a quantidade de ex-alunos em cada período e formas de ingresso, mais o respectivo total e o percentual da mesma na amostra.

Quadro 46 – Distribuição de ex-alunos por ocupação de acordo com período de ingresso

Ocupação profissional dos egressos/ Períodos de faixas de ingresso	1957-1969	1990-1998	1999-2018	Total	%
Professores	13	1	1	15	19
Diretores, dirigentes, administradores ou gerentes de empresas/instituições	6	4	3	13	16,5
Engenheiros	7	2	2	11	13,9
Artistas visuais, desenhistas industriais e conservadores-restauradores de bens culturais	-	2	2	4	5,1
Arquitetos e urbanistas	1	2	-	3	3,8
Médicos	3	-	-	3	3,8
Advogados	-	1	1	2	2,5
Contadores e afins	-	1	1	2	2,5
Psicólogos e psicanalistas	2	-	-	2	2,5
Ocupações profissionais pontuais	3	1	5	9	11,4
Outras ocupações	1	3	11	15	19
Total	36	17	26	79	100

Figura 39 – Distribuição de egressos por ocupação de acordo com período de ingresso



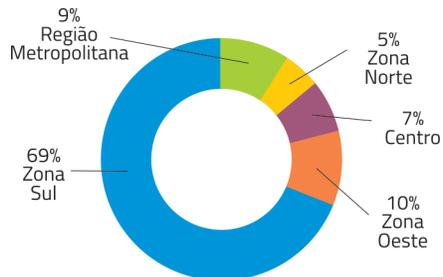
3.2.5. Local de residência

O local de residência atual em abril/maio de 2021, período de aplicação do questionário-piloto, não era solicitação obrigatória. Dos 79 egressos 73 responderam, dos quais 58 declararam residência na cidade do Rio de Janeiro. Como registrado no Quadro 47 e na Figura 40, cerca de 69% deles residiam na zona Sul, seguida por zona Oeste, com 10% (seis ocorrências nos bairros da Barra da Tijuca e Jacarepaguá); zona Metropolitana, com 9%, Centro com 7%, e zona Norte, com 5%.

Quadro 47 – Distribuição de egressos de acordo com local de moradia na cidade do Rio de Janeiro

Zonas da Cidade	Quantidade
Sul	40
Oeste	6
Centro	4
Norte	3
Região Metropolitana	5
Total	58

Figura 40 – Distribuição de egressos de acordo com local de moradia na cidade do Rio de Janeiro



Ao comparar esse resultado com o obtido no item 2.1.4. (Quadro 5 do Censo MemoCAp), nota-se que o percentual de residências na zona Sul continua no mesmo patamar de cerca de 70% e com grande diferença para as demais regiões, porém a zona Norte ocupa o último lugar com 5%,

bem diferente dos 19% obtidos no Censo, em que a região Norte ficou em segundo lugar. Por outro lado, o gráfico da Figura 41 e o Quadro 48 mostram o resultado global obtido para os 73 egressos que responderam a essa pergunta.

Figura 41 – Distribuição de egressos por local de moradia



Quadro 48 – Distribuição de egressos por local de moradia

Locais de Residência dos Egressos	Quantidade	%
Moram na cidade do Rio de Janeiro	58	79,5
Local no estado RJ não especificado	3	4,1
Moram em outros estados do Brasil	7	9,6
Moram em outros países	5	6,8
Total	73	100

Separamos também o local de residência por estado e país, conforme mostram os Quadros 49/50. Como esperado, há concentração muito grande no estado no Rio de Janeiro com 83,6% (61 egressos); São Paulo em seguida, com, 4,1% (três pessoas); e, pontualmente, Bahia, Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Sul. Há ainda os que declararam morar no exterior. Notem, pelos Quadros 49 e 50, que 93,2% (68 dos egressos) moram no Brasil e 6,8% (cinco) no exterior.

Quadro 49 – Distribuição de moradia de egressos por estado da federação

Estado	Quantidade	%
Rio de Janeiro	61	83,6
Bahia	1	1,4
Minas Gerais	1	1,4
Paraná	1	1,4
Rio Grande do Sul	1	1,4
São Paulo	3	4,1
Total	68	93,2

Quadro 50 – Distribuição de moradia de egressos por país

País	Quantidade	%
Brasil	68	93,2
França	2	2,7
Estados Unidos	1	1,4
Espanha	1	1,4
Inglaterra	1	1,4
Total	73	100

A distribuição dos egressos por períodos de ingresso é apresentada, a seguir, pela quantidade (Quadro 51) e percentual (Quadro 52 e Figura 42) de moradias por região da cidade do Rio de Janeiro, e mostra para os três períodos a concentração de residências na zona Sul da cidade, mas com decréscimo ao longo dos três períodos de 78,6% para 72,7% e deste para 52,6%.

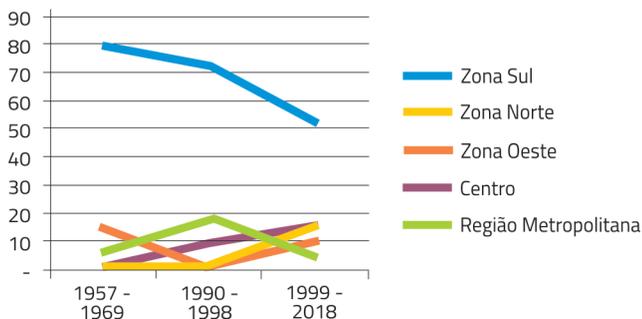
Quadro 51/52 – Distribuição de egressos por regiões de moradia na cidade do Rio de Janeiro de acordo com período de ingresso

Regiões da cidade do RJ	1957-1969	1990-1998	1999-2018
Zona Sul	22	8	10
Zona Oeste	4	-	2
Centro	-	1	3
Zona Norte	-	-	3
Região Metropolitana	2	2	1
Total	28	11	19

Regiões da cidade do RJ	1957-1969	1990-1998	1999-2018
Zona Sul	78,6	72,7	52,6
Zona Oeste	14,3	-	10,5
Centro	-	9,1	15,8
Zona Norte	-	-	15,8
Região Metropolitana	7,1	18,2	5,3
Total	100	100	100

Voltando à análise dos números obtidos para as demais regiões da cidade do Rio de Janeiro, há uma situação quase que simétrica invertida entre as zonas Oeste (14,3%/-10,5%) e Metropolitana (7,1%/18,2%/5,3%), ou seja, enquanto uma aumenta, a outra diminui de modo efetivo. Também chama a atenção o crescimento contínuo de moradias no Centro da cidade (-/9,1%/15,8%), bem como o aparecimento único de residências na zona Norte em número expressivo (15,3%) em comparação aos dois períodos anteriores (sem ocorrência), o que vai ao encontro da sensível diminuição de moradias na zona Sul neste último período.

Figura 42 – % egressos por região da cidade/período de ingresso



A segunda visão de distribuição dos egressos por períodos de formas de ingresso refere-se à divisão do conjunto total de 73 ex-alunos que responderam a esse quesito, tendo como referência a cidade do Rio de Janeiro. Os Quadros 53 e 54 e a Figura 43 apresentam a quantidade e o percentual de egressos em cada uma das quatro possíveis alternativas de locais de residência.

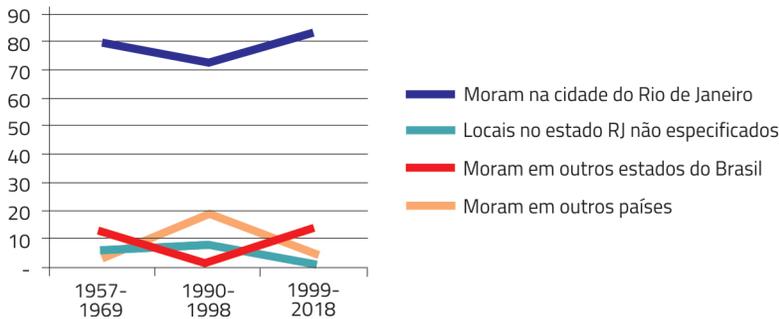
Quadros 53/54 – Distribuição de egressos por local de moradia de acordo com período de ingresso

Locais de residência dos egressos	1957-1969	1990-1998	1999-2018	Quantidade
Bairros na cidade do Rio de Janeiro	28	11	19	58
Bairros no estado RJ não especificados	2	1	-	3
Bairros em outros estados do Brasil	4	-	3	7
Bairros em outros países	1	3	1	5
Total	35	15	23	73

Locais de residência dos egressos	1957-1969	1990-1998	1999-2018
Moram na cidade do Rio de Janeiro	80	73,3	82,6
Locais no estado RJ não especificados	5,7	6,7	-
Moram em outros estados do Brasil	11,4	-	13
Moram em outros Países	2,9	20	4,3
Total	100	100	100

Nota-se em todos os períodos a predominância efetiva dos locais de moradia na cidade do Rio de Janeiro. Interessante citar que na segunda colocação dos primeiro e terceiro períodos de formas de ingresso vêm as pessoas que moram em outros estados da União, com 11,4% e 13%, respectivamente. Por outro lado, no segundo período de ingresso aparecem as pessoas que moram em outros países, com 20% do total de egressos nessa faixa.

Figura 43 – % de egressos em quatro locais/período de ingresso



3.2.6. Observações e/ou comentários sobre a experiência do CAp

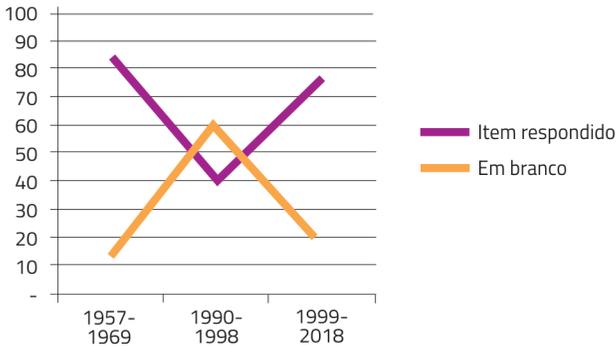
Esse item não era obrigatório, porém a maioria dos ex-alunos, 58 dos 79 egressos, cerca de 73%, fez questão de preencher esse campo, tendo 57 deles especificado um conteúdo favorável ao colégio em todos os seus aspectos, como sua importância na formação social, profissional e cultural. Os textos incluem a excelência de ensino, seu caráter transformador, o estímulo à criatividade, o convívio social, a amizade que permanece, a experiência maravilhosa e a importância positiva do CAp refletida na sua vida sob diversos ângulos.

A “Nuvem de Palavras” na Figura 44 ilustra esse resultado sobre o olhar do conjunto de respostas como um todo, apresentando a maioria das palavras encontradas no texto completo em tamanhos diferentes, privilegiando boa parte das mais frequentes em maior dimensão.

Quadro 56 – %/Períodos de Formas de Ingresso

Experiência do CAP	1957-1969	1990-1998	1999-2018
Item respondido	86,1%	41,2%	76,9%
Em branco	13,9%	58,8%	23,1%

Figura 45 – % período e forma de ingresso



Note que tanto o primeiro quanto o terceiro período têm percentual de resposta muito mais alto que o do segundo. Ressalta-se que o único comentário negativo à atuação do colégio (educação decepcionante, falta de apoio à formação como cidadão e sentimento de exclusão religiosa) ocorreu exatamente nesse segundo período.

Para contextualizar as visões em separado do conteúdo pleno das observações e comentários dos ex-alunos sobre o CAP em “Nuvens de Palavras”, dividiu-se o conjunto de 58 respostas em duas faixas mostradas nas Figuras 46 e 47. A primeira, contendo as respostas dos 31 egressos do primeiro período de formas de ingresso (1957-1969), e a segunda, que agrega as 27 pessoas que compõem as respostas dos ex-alunos dos segundo e terceiro períodos de formas de ingresso (1990-2018) cobertas pela amostra do questionário-piloto MemoCAP.

Nota-se, com pequenas nuances, que ambas as “Nuvens”, mesmo separadas por duas décadas de existência do colégio, espelham a visão geral anterior (Figura 44) de conteúdo positivo quanto à vivência no CAp, com palavras destacadas compondo aleatoriamente um cenário de possíveis frases de lembranças muito boas sobre a experiência do colégio.

4. Considerações finais

A pergunta título deste trabalho – “Quem são os Alunos do CAp – UFRJ? Elementos para uma História Social” – está sendo respondida preliminarmente a partir desta análise inicial dos dados estatísticos, coletados e tratados pelo projeto MemoCAp.

Como resultado, sabe-se que, entre 1948 e 2021, o CAp teve aproximadamente 7.225 alunos dos quais cerca de 50% concluíram a última série do colégio, sendo a maioria crescente do sexo feminino, que se aproxima de 60% do total. A predominância absoluta da cor de pele branca está dando lugar a uma maior diversidade étnico-racial, com tendência de maior incidência de pessoas com cor de pele parda (essa em maior número) e preta. O local de residência dos alunos está se distribuindo por outras regiões da cidade, saindo da grande concentração de moradias na zona Sul, ultrapassada nos últimos anos pela zona Norte.

Quanto aos resultados escolares no CAp, o índice de repetência tem sofrido diminuição substancial ao longo dos anos e, inversamente, o de conclusão tem aumentado. A análise realizada indica que o CAp, no período coberto apenas pela amostra-piloto, é visto pelos egressos como um espaço de excelência de ensino e qualidade na formação dos alunos. Chamam a atenção os sentimentos de satisfação, orgulho e gratidão ao CAp em todo o período examinado da existência do colégio, explicitados em observações e comentários escritos pelos ex-alunos em resposta a essa pergunta no questionário-piloto.

Ao mesmo tempo, nota-se que o colégio, com as mudanças na forma de ingresso, está em processo de transformação de seu perfil discente na busca de maior inclusão social, permitindo que camadas mais pobres e pessoas negras possam educar e formar gratuitamente seus filhos desde a educação infantil até o ensino médio.

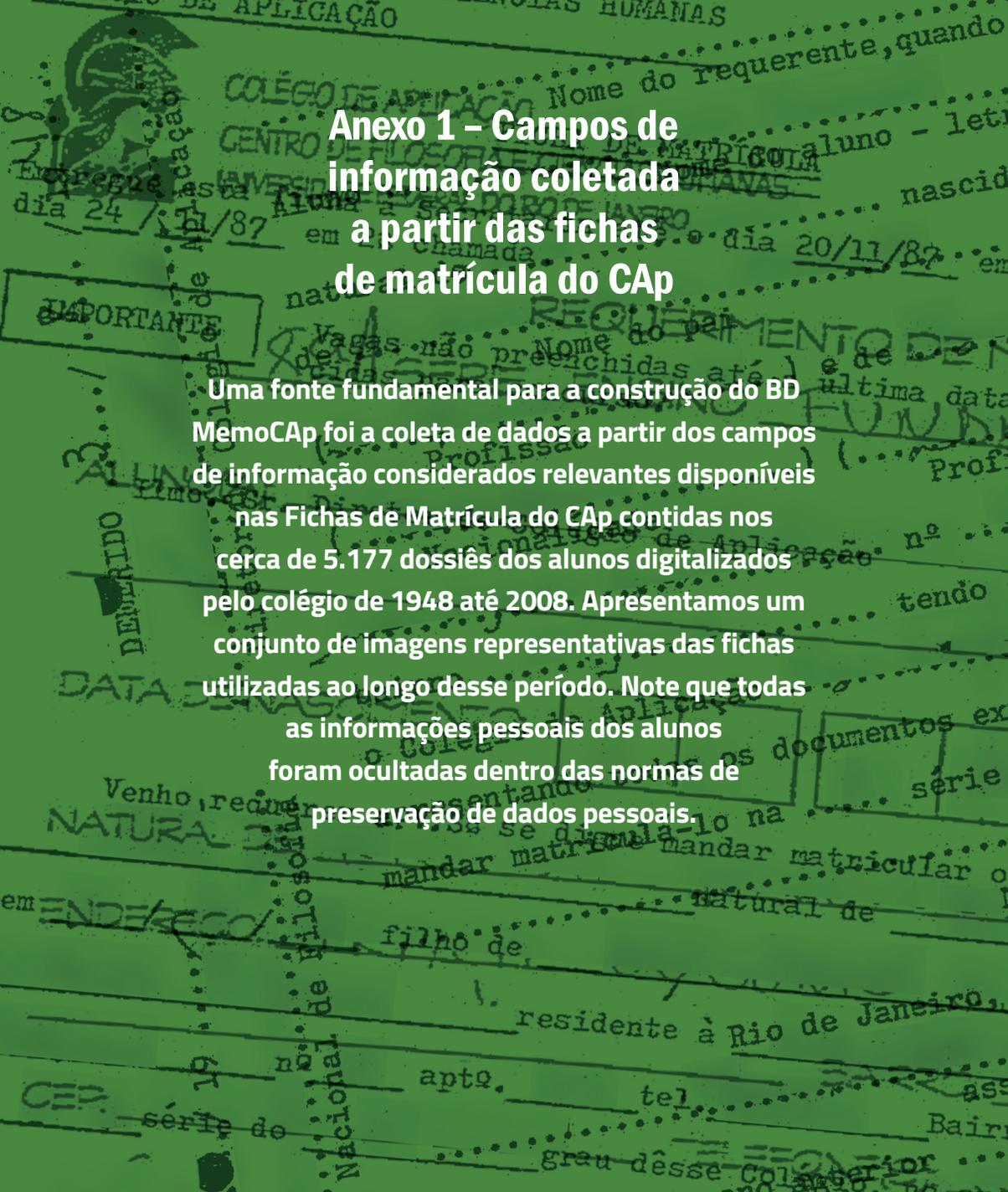
COLÉGIO DE APLICAÇÃO
Praia de Botafogo, 186
RIO DE JANEIRO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Ilmo. Snr. Diretor

Anexo 1 – Campos de informação coletada a partir das fichas de matrícula do CAP

Uma fonte fundamental para a construção do BD MemoCAP foi a coleta de dados a partir dos campos de informação considerados relevantes disponíveis nas Fichas de Matrícula do CAP contidas nos cerca de 5.177 dossiês dos alunos digitalizados pelo colégio de 1948 até 2008. Apresentamos um conjunto de imagens representativas das fichas utilizadas ao longo desse período. Note que todas as informações pessoais dos alunos foram ocultadas dentro das normas de preservação de dados pessoais.



Na imagem 1 da Ficha de Matrícula utilizada no período de 1948 a 1957, temos a descrição dos 14 campos de informação considerados relevantes para a formação do BD.

Informações relevantes	
Aluno	
1	Nome
2	Naturalidade
3	Data de Nascimento
4	Bairro
5	Responsável
6	Ano de Matrícula
7	Série/Curso
8	Colégio anterior (que frequentou)
Pai	
9	Nome
10	Profissão
11	Nacionalidade
Mãe	
12	Nome
13	Profissão
14	Nacionalidade

No período subsequente, mostrado pela imagem 2 – Ficha de Matrícula de 1958 a 1987, as informações sobre a nacionalidade dos pais e o colégio anterior não são mais solicitadas pelo CAP, que passou a incluir as ocupações (cargo) dos pais perfazendo o total de 13 informações relevantes coletadas pelo projeto.

Informações relevantes	
Aluno	
1	Nome
2	Naturalidade
3	Data de Nascimento
4	Bairro
5	Responsável (Nome do Requerente/Assinatura)
6	Série/Curso
7	Ano de Matrícula
Pai	
8	Nome
9	Profissão
10	Ocupação (Cargo que ocupa)
Mãe	
11	Nome
12	Profissão
13	Ocupação (Cargo que ocupa)

Imagem 2 – Ficha de Matrícula 1958–1987

UNIVERSIDADE DO BRASIL
FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Matr. n.º 296
Ex. C

Ilmo. Sr. Diretor do Colégio de Aplicação da F. N. F.

5

_____, pelo
Nome do requerente

aluno **1**

natural de **2** nascido em **3** / de 19

filho de **8**

e de **11**

residente n.º apl.º telefone

bairro **4**, requer a V. Sa. se digne mandar matriculá-lo na **6** do curso

8 dêsse Colégio, no ano de **7**

Nestes termos,
pede deferimento

Rio de Janeiro, 30 de Janeiro de 19 58

5

DADOS SOBRE OS RESPONSÁVEIS:		
9	10	
Profissão do pai	Cargo que ocupa	Local de trabalho
12	13	
Enderço	Bairro	Telefone
Profissão da mãe	Cargo que ocupa	Local de trabalho
Enderço	Bairro	Telefons

Nas imagens 3 e 4, relativas aos 11 anos seguintes, de 1988 a 1998, as mesmas 13 informações listadas na imagem 2 permanecem disponíveis para a coleta MemoCAP.

Informações relevantes	
Aluno	
1	Nome
2	Naturalidade
3	Data de Nascimento
4	Bairro
5	Responsável (Assinatura)
6	Série/Curso
7	Ano de Matrícula
Pai	
8	Nome
9	Profissão
10	Ocupação (Cargo que ocupa)
Mãe	
11	Nome
12	Profissão
13	Ocupação (Cargo que ocupa)

Imagens 3 – Ficha de Matrícula 1988–1994

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

N A

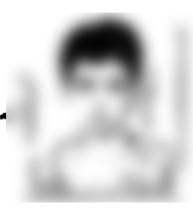
FICHA DE MATRÍCULA

Entregue esta ficha à Secretaria até o dia 20/11/87 em 1ª chamada e até o dia 24/11/87 em 2ª chamada.

IMPORTANTE

Vagas não preenchidas até a última data poderão ser oferecidas para concurso.

Ilmo. Sr. Diretor do Colégio de Aplicação



Venho requerer a V.Sa se digne mandar matricular o aluno 1
natural de 2 nasci/
do em 3 / / filho de 8 e de
11 residente à
nº apto. tel. Bairro 4
na série do 6 grau desse Colégio, no ano de 7.

Nestes Termos
P. Deferimento

Rio de Janeiro, 10 de março de 19 88

5
Responsável p/aluno

<u>DADOS SOBRE OS RESPONSÁVEIS</u>		
<u>9</u> Profissão do Pai	<u>10</u> Cargo que ocupa	Local de Trabal.
Endereço	Bairro	Telefone
<u>12</u> Profissão da Mãe	<u>13</u> Cargo que ocupa	Local de Trabal.
Endereço	Bairro	Telefone

Imagem 4 – Ficha de Matrícula 1995–1998



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



Ilmo. Sr. Diretor do Colégio de Aplicação

Venho requerer a V.Sa. se digne mandar matricular 1
natural de 2, nascido em 3 de 4
5 de 6, filho de 7 e de 8
9, residente n.
10 no. 11
tel. 12, bairro 13, na 14
série do 15 grau desse Colégio, no ano de 16.

Nestes termos
Pede deferimento

Rio de Janeiro, 17 de JANEIRO de 1995

18

Responsável pelo aluno

DADOS SOBRE OS RESPONSÁVEIS

Profissão do pai: 19 Cargo que ocupa: 20

Local de Trabalho: _____

Endereço profissional: _____

telefone: _____

Profissão da mãe: 21 Cargo que ocupa: 22

Local de trabalho: _____

Endereço profissional: _____

telefone: _____

As ocupações do pai e da mãe não constam das Fichas de Matrícula de 1999 a 2002 (imagem 5), mantendo as demais 11 informações relevantes anteriores.

Informações relevantes	
Aluno	
1	Nome
2	Data de Nascimento
3	Naturalidade
4	Bairro
5	Nome do Responsável
6	Série/Curso
7	Ano de Matrícula
Pai	
8	Nome
9	Profissão
Mãe	
10	Nome
11	Profissão

Em 2003 (imagem 6), a Ficha de Matrícula se apresenta em frente e verso em novo formato e contém as mesmas 11 informações relevantes do período anterior (1999-2002), indicadas na imagem 5. As tarjas descritivas identificam muitas vezes um mesmo campo de informação, facilitando a verificação de consistência do dado coletado.

Informações relevantes	
Aluno	
1	Nome
2	Data de Nascimento
3	Naturalidade
4	Bairro
5	Nome do Responsável
6	Série/Curso
7	Ano de Matrícula
Pai	
8	Nome
9	Profissão
Mãe	
10	Nome
11	Profissão

Imagem 6 – Ficha de Matrícula 2003 (frente)



COLÉGIO DE APLICAÇÃO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO



REQUERIMENTO DE MATRÍCULA

8ª SÉRIE - ENSINO FUNDAMENTAL - 2003

ALUNO(A): [Redacted]

DATA DE NASCIMENTO: [Redacted]

NATURAL DE: [Redacted]

ENDEREÇO: [Redacted]

BARRIO: [Redacted]

CER: [Redacted] TELEFONES: [Redacted]

(nome do responsável)

pele(a) sua(s) com. vem requerer sua matrícula na [Redacted] Série do Ensino
deste Colégio de Aplicação no ano de 2003 [Redacted] exceto, para tanto,
4 fotos 3 x4.

R\$ de valor, 10 de previdência de 2003 [Redacted]

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

EM CASO DE EMERGÊNCIA LIGAR PARA:

	NOME - GRAU DE PARENTESCO	TELEFONES
1º	<u>[Redacted]</u>	<u>[Redacted]</u>
2º	<u>[Redacted]</u>	<u>[Redacted]</u>
3º	<u>[Redacted]</u>	<u>[Redacted]</u>
4º		
5º		

(DE VERSO)

VERSC

Imagem 6 – Ficha de Matrícula 2003 (verso)

DADOS DOS RESPONSÁVEIS:

Nome do Pai: **8** _____

Profissão: **9** _____ E-Mail: _____

Endereço Profissional: _____

Telefones: a) Trabalho: _____ b) Residência: _____ c) Celular: _____

Nome da Mãe: **10** _____

Profissão: **11** _____ E-Mail: _____

Endereço Profissional: _____

Telefones: a) Trabalho: _____ b) Residência: _____ c) Celular: _____

O(a) menor reside com:

() pai () mãe (X) os e mãe () outro responsável

Dados do Responsável (caso não seja os pais):

Gra. de Parentesco: _____ Profissão: _____ E-Mail: _____

Telefones: a) Trabalho: _____ b) Residência: _____ c) Celular: _____

DECLARAÇÃO

Declaro que o(a) aluno(a) **1** _____

matriculado(a) no **6** _____ Série do Ensino _____ do Colégio de Aplicação, gozo de boa

saúde física e mental, prestado por médico de minha confiança, não havendo que o impede de participar regularmente das aulas de Educação Física. Estou ciente de que, para a prática das referidas aulas, o aluno deverá trazer consigo branco (fórmula do Colégio), bermuda ou calça de moletom, tênis branco, tênis e meias.

Em 10 de **17** **1** de 2003

5

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

DADOS DE SAÚDE

1) OBSERVAÇÕES IMPORTANTES (reserva o que achar necessário: alergias, doenças crônicas, etc.):

2) ASSISTÊNCIA MÉDICA

Em caso de emergência grave e procedimentos para garantir a referência, autorizo o Colégio de Aplicação a acionar meu (minha) filho(a), para reservar as vagas públicas (hospital da UFRJ ou Hospital Miguel Couto).

5

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

Em 2004 (imagem 7), além das 11 informações relevantes anteriores, foram incorporados o nome do colégio anterior e a escolaridade e ocupação tanto do pai quanto da mãe, totalizando para esse ano 16 dados coletados da Ficha de Matrícula do aluno para a formação do BD MemoCAp.

Informações relevantes	
Aluno	
1	Nome
2	Data de Nascimento
3	Naturalidade
4	Bairro
5	Responsável (Nome do Responsável, Assinatura do Responsável, Grau de Parentesco)
6	Série/Curso
7	Ano de Matrícula
8	Colégio Anterior (Escola de origem)
Pai	
9	Nome
10	Escolaridade
11	Profissão
12	Ocupação
Mãe	
13	Nome
14	Escolaridade
15	Profissão
16	Ocupação

Imagem 7 – Ficha de Matrícula 2004 (frente)



COLÉGIO DE APLICAÇÃO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO



REQUERIMENTO DE MATRÍCULA

1ª SÉRIE - ENSINO médio - 2004

ALUNO(A): 1 _____

DATA DE NASCIMENTO: 2 [] [] [] [] [] []

NATURAL DE: 3 _____

ENDEREÇO: _____

BAIRRO: 4 _____

CEP: _____ TELEFONE(S): _____

5 _____
(nome do responsável)

pelo(a) aluno(a) acima, vem requerer sua matrícula na 6 _____ Série do Ensino
deste Colégio de Aplicação no ano de 2004 anexando, para tanto, 4
fotos 3 x 4.

Rio de Janeiro, 7 de fevereiro de 2004

5 _____
ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

EM CASO DE EMERGÊNCIA LIGAR PARA:

	NOME - GRAU DE PARENTESCO	TELEFONES
1º	5 _____	_____
2º	_____	_____
3º	_____	_____
4º	_____	_____
5º	_____	_____

VERSO → (VDE VERSO)

Imagem 7 – Ficha de Matrícula 2004 (verso)

DADOS DOS RESPONSÁVEIS

Nome do Pai: _____ 9

Escolaridade: _____ 10 Profissão: _____ 11

Ocupação Atual: _____ 12 E-Mail: _____

Endereço Profissional: _____

Telefones: a) Trabalho: _____ b) Residência: _____ c) Celular: _____

Nome da Mãe: _____ 13

Escolaridade: _____ 14 Profissão: _____ 15

Ocupação Atual: _____ 16 E-Mail: _____

Endereço Profissional: _____

Telefones: a) Trabalho: _____ b) Residência: _____ c) Celular: _____

O(a) menor reside com:

pai mãe pai e mãe outro responsável (avós)

Dados do Responsável (caso não sejam os pais):

Grau de Parentesco: _____ Escolaridade: _____

Profissão: _____ Ocupação Atual: _____ E-Mail: _____

Telefones: a) Trabalho: _____ b) Residência: _____ c) Celular: _____

INFORMAÇÕES ESCOLARES (SOMENTE PARA ALUNOS NOVOS)

ESCOLA DE ORIGEM: _____ 8 DESDE QUANDO? _____

DECLARAÇÃO 1

Declaro que o(a) aluno(a) _____ 1
matriculado(a) na _____ Série do Ensino _____ 6
do Colégio de Aplicação, goza de boa saúde
física e mental, atestado por médico de minha confiança, nada havendo que o impeça de participar normalmente das aulas de
Educação Física. Estou ciente de que, para a prática das referidas aulas, o aluno deverá trazer camisa branca (oficial do
Colégio), bermuda ou calça de moletom ou tacetel cinza, tênis e meia.

Rio de Janeiro, _____ 7 de fevereiro de 2004

5

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

DADOS DE SAÚDE

1) OBSERVAÇÕES IMPORTANTES (escreva o que achar necessário: alergias, procedimentos, etc.)

2) ASSISTÊNCIA MÉDICA

Em caso de emergência grave e problemas para contato telefônico, autorizo o Colégio de
Aplicação a acompanhar meu (minha) filho(a) para hospital da rede pública (Hospital da Logoa ou Hospital
Miguel Couto).

5

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

Em 2005 (imagem 8), na Ficha de Matrícula 2005-2006, foram acrescentados o número do celular e *e-mail* do aluno. Ao mesmo tempo, saíram o colégio anterior do aluno e a ocupação do pai e da mãe, totalizando 15 informações relevantes.

Informações relevantes	
Aluno	
1	Nome
2	Data de Nascimento
3	Naturalidade
4	Bairro
5	Celular
6	E-mail
7	Responsável (Nome do Responsável, Assinatura do Responsável, Grau de Parentesco)
8	Série/Curso
9	Ano de Matrícula
Pai	
10	Nome
11	Escolaridade (Formação)
12	Profissão
Mãe	
13	Nome
14	Escolaridade (Formação)
15	Profissão

Imagem 8 – Ficha de Matrícula 2005-2006 (frente)



- FALTA ATESTADO
Unethonarius
PLCS Unigme

COLÉGIO DE APLICAÇÃO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

REQUERIMENTO DE MATRÍCULA PARA 2005



8 Não preencher

Aw Série do Ensino *Médio*

ALUNO(A): **1** _____

DATA DE NASCIMENTO: **2** / ____ / ____ NATURAL DE: **3** _____

ENDEREÇO: _____

BAIRRO: **4** _____ CEP: _____

TELEFONE(S): _____

CELULAR DO ALUNO: **5** _____ E-MAIL DO ALUNO: **6** _____

EM CASO DE EMERGÊNCIA LIGAR PARA:

	NOME - GRAU DE PARENTESCO	TELEFONES
1º	7 _____	_____
2º	_____	_____
3º	_____	_____

DADOS DE SAÚDE:

1) OBSERVAÇÕES IMPORTANTES (escreva o que achar necessário: alergias, procedimentos, etc.):

2) Em caso de febre (acima de 38º), autorizo que seja ministrado em meu (minha) filho(filha) o seguinte remédio:

- (X) TYLENOL (Paracetamol) - 1 comp. gotas
- (X) NOVALGINA (Dipirona Sódica) - 30 gotas
- () MELHORAL (Ácido Acetil Salicílico - AAS)

3) ASSISTÊNCIA MÉDICA

Em caso de emergência grave e problemas para contato telefônico, o Colégio de Aplicação poderá acompanhar meu (minha) filho(a) para hospital da rede pública (Hospital Miguel Couto).

(X) AUTORIZADO () NÃO AUTORIZADO

7

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

(VDE VERSO)

VERSO →

Imagem 8 – Ficha de Matrícula 2005-2006 (verso)

DADOS DOS RESPONSÁVEIS:

Nome do Pai: 10 _____

Formação: ENS. FUNDAMENTAL ENS. MÉDIO SUPERIOR 11

Profissão: 12 _____ E-Mail: _____

Telefones: a) Trabalho: _____ b) Residência: _____ c) Celular: _____

Nome da Mãe: 13 _____

Formação: ENS. FUNDAMENTAL ENS. MÉDIO SUPERIOR 14

Profissão: 15 _____ E-Mail: _____

Telefones: a) Trabalho: _____ b) Residência: _____ c) Celular: _____

O(a) menor reside com:

() pai () mãe () pai e mãe () outro responsável

Dados do Responsável (caso não sejam os pais)

Grau de Parentesco: _____ Profissão: _____ E-Mail: _____

Formação: ENS. FUNDAMENTAL ENS. MÉDIO SUPERIOR

Telefones: a) Trabalho: _____ b) Residência: _____ c) Celular: _____

REQUERIMENTO

7 _____

(nome do responsável)

pele(a) aluna(o) acima, vem requerer sua matrícula neste Colégio de Aplicação para o ano de 2005 anexando, para tanto, 4 fotos 3"x4".

Rio de Janeiro, 17 de FEVEREIRO de 2005

7

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

A imagem 9 apresenta a Ficha de Matrícula utilizada ao menos de 2007 a 2008, último ano constante do acervo de documentos digitalizados pelo colégio. Com relação à imagem 8, do período anterior, não se fazem presentes os dados de número do celular e e-mail do aluno, permanecendo os 13 demais campos de informação considerados relevantes à pesquisa MemoCAp.

Informações relevantes	
Aluno	
1	Nome
2	Data de Nascimento
3	Naturalidade
4	Bairro
5	Responsável (Nome do Responsável, Assinatura do Responsável)
6	Série/Curso
7	Ano de Matrícula
Pai	
8	Nome
9	Escolaridade
10	Profissão
Mãe	
11	Nome
12	Escolaridade
13	Profissão

Imagem 9 – Ficha de Matrícula 2007-2008 (frente)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



REQUERIMENTO DE MATRÍCULA 2007 7

1ª SÉRIE DO ENSINO médio 6

Aluno(a): 1

Data de Nascimento: 2 / / Natural de(o): 3

Endereço:

Bairro: 4

Cidade: UF: CEP:

Tel. Resid.: Celular:

O(A) aluno(a) reside com: () pai (X) mãe () pai e mãe () outros

Eu, 5, responsável legal

pe(o)a aluno(a) acima, venho requerer a sua matrícula para a 1ª série do Ensino me 6 deste Colégio de Aplicação no ano de 7 07, anexando, para tanto, 4 retratos 3x4.

Declaro, também, para os devidos fins que o(a) aluno(a) goza de boa saúde física e mental, atestado por médico de minha confiança, nada havendo que o impeça de participar normalmente das aulas de Educação Física.

Rio de Janeiro, 09 de Janeiro de 2007.

5
Assinatura do responsável

DADOS DE SAÚDE

Observações importantes (escreva o que achar necessário: alergias, procedimentos, etc.):

OBSERVAÇÕES

- 1) Em caso de emergência grave e problemas para contato telefônico o Colégio de Aplicação irá encaminhar o(a) aluno(a) para hospital da rede pública (Hospital da Lagoa ou Hospital Miguel Couto);
- 2) Estou ciente de que para a prática das aulas de Educação Física o(a) aluno(a) deverá trajar camisa branca (oficial do colégio), bermuda ou calça de moletom (ou de tassel) cinza, tênis e meia.

Rio de Janeiro, 09 de Janeiro de 2007.

5
Ciente do responsável



Imagem 9 – Ficha de Matrícula 2007-2008 (verso)

FILIAÇÃO:

Nome do Pai: 8

Escolaridade: () Ens. Fundamental () Ens. Médio () Superior 9

Profissão: 10 Tel.: _____

Endereço Profissional: _____

E-mail: _____

Nome da Mãe: 11

Escolaridade: () Ens. Fundamental () Ens. Médio () Superior 12

Profissão: 13 Tel.: _____

Endereço Profissional: _____

DADOS DO RESPONSÁVEL (CASO NÃO SEJAM OS PAIS):

Nome: 5

Formação: () Ens. Fundamental () Ens. Médio () Superior

Profissão: _____ Tel.: _____

Endereço Profissional: _____

E-mail: _____

OUTROS (PARA LIGAR EM CASO DE EMERGÊNCIA):

Nome: _____

Parentesco: _____ Tel.: _____

Nome: _____

Parentesco: _____ Tel.: _____

AFRÂNIO RAUL GARCIA JUNIOR AGENOR GOMES PINTO GARCIA ALEXANDRE CALABRIA TINOCOALFREDO VEIGA DE CARVALHO ANA CELIA CASTRO ANA MARIA LOPES PEREIRAANA MARIA SCHNEIDER MARANHÃO ANDREA CASSINELLI ANGELA TARNAPOLSKY BARBARA CALABRIA TINOCO BÁRBARA DUTRA DE ARTAGÃO BEATRIZ BITENCOURT BERNARDO MAGALHÃES CARLOS ALBERTO MARQUES COELHO CAROLINA FREIRE MENEZES DE FRANÇAECÉLIA CÔRTEZ CLARA BARBATO VIEIRA DA SILVA SANTOS CLAUDIO GSSO SANTO DAPIE PERRETO NASCIMENTO DENISE CABRAL CARLOS DE OLIVEIRA DIANA DIAS EDUARDA CARVALHOEDUARDA ZARI MAFREIARA DE FREITAS GOUVEA WANDERLEY FERNANDO DE ALBUQUERQUE FRANCISCA ALLELE JOAQUIM GERARDO JUIZOS REIS NUNES HELOISA TAVARES SIMÕES ISABELA RAPIZO PECCINI ISABEL SERPETA SADORARA HUGO DE ARAÚJO RIBEIRO IVAN CASCON NOGUEIRA JAIR KOILLER JOÃO GABRIEL FERNANDES REIS JOÃO TULSI SINGENS DE FARIAS JORGE FRANCISCO DUARTE JOSÉ AUGUSTO FERNANDES JOSÉ CALO DIAS SANTOS MARCELOS SERGIO LEITE LOPES JOSUÉ SETTA JULIA MENGE JULIA MONTEIRO SCHIAVO KARLA FERREIRA KLEBER LEANDRO MACHO GARRIDO LETÍCIA QUINTANILHA LUCA SILVEIRA SANTOS LUCAS ALTINO SOARES LUCAS LINGUICCI CZ LUIZ MARIO LIMA MARTINS DA ROCHA LUIZ FERNANDO MOREIRA LUIZA ANTONACCIO LESSA RODRIGUES RUIZ HILAB MARCEL MENEZES MARCO ANTONIO NASCIMENTO PEREIRA MARCOS MATEUS DE SALLES PARRA AVAL MARISSKAT STARK MARIA APARECIDA DA SILVA DIAS SERPA COELHO MARIA DA CONCEIÇÃO CHERMON SARAIVA ALBUQUERQUE MARIANA AMERICANO CONTI TAVARES MARIANA DOS SANTOS MOTTA MARILENE VEIAS ALBERTO BARRO MOREIRA MAURO JOSÉ SÁ REGO COSTA MIGUEL FERNÁNDEZ Y FERNANDEZ NELSON CABRAL DE CARVALHONINA ATALLA PIETROLUONGO OSWALD VIEIRA PALOMA SILVESTRE PEDRO DO BRASIL JANSEN RAFAEL MAIA ALVES REGINA DINIZ DE ALENCASTRO GRAÇA RODOLPHO LUIZ ALVES BANDEIRA RODRIGO BARANNA FERNANDES RYAN JOSÉ NUNES DOS SANTOS SELMA SAAVEDRA SERGIO REIS DA COSTA E SILVA SUZANA TAVARES PRICE GRECHI TAINÁ DA SILVA MOREIRA THIAGO ABREU PAIXÃO

Anexo 2 – Lista dos 79 ex-alunos que responderam ao questionário-piloto MemoCAp

Agradecemos a participação dos 79 CApianos que responderam ao questionário MemoCAp em abril e maio de 2021, compondo a amostra-piloto fundamental para a obtenção dos resultados aqui apresentados

Nome	Ano de entrada no CAp	Ano de saída do CAp
Afrânio Raul Garcia Junior	1959	1965
Agenor Gomes Pinto Garcia	1962	1967
Alexandre Calabria Tinoco	1994	2004
Alfredo Veiga de Carvalho	1959	1965
Ana Célia Castro	1962	1968
Ana Maria Lopes Pereira	1964	1967
Ana Maria Schneider Maranhão	1959	1961
Andrea Cassinelli	1994	2004
Angela Tarnapolsky	1967	1970
Barbara Calabria Tinoco	1998	2008
Bárbara Dutra de Artagão	1959	1962
Beatriz Bitencourt	2008	2019
Bernardo Magalhães	1998	2008
Carlos Alberto Marques Couto	1958	1962
Carolina Freire Medeiros de França	2017	2019
Cecília Côrtes	1959	1962
Clara Barbato Vieira da Silva Santos	2008	2019
Claudio Cesar Santoro	1959	1965
Daphne Barreto Nascimento	2007	2009
Denise Cabral Carlos de Oliveira	1961	1967
Diana Dias	1998	2008
Eduarda Carvalho	1998	2009
Eduarda Lazari Maia	2003	2009
Fernanda de Freitas Gouvea Wanderley	2007	2019
Fernando de Albuquerque	1959	1965
Francisco Cavaliere Kuchpil	2010	2019
Geraldo Luiz dos Reis Nunes	1959	1965
Heloisa Tavares Simões	1962	1966
Isabela Rapizo Peccini	1998	2008
Isabela Serpa Fraga	1999	2009
Isadora Paranhos de Araújo Ribeiro	1998	2008
Ivan Cascon Nogueira	1998	2008
Jair Koiller	1960	1966
João Gabriel Fernandes Freitas	2017	2019
João Vítor Simoens De Farias	2008	2019
Jorge Francisco Duarte	1957	1963
José Augusto Fernandes	1958	1961
José Carlos dos Santos Maffei	1959	1966
José Sergio Leite Lopes	1961	1965
Josué Setta	1960	1964

Nome	Ano de entrada no CAp	Ano de saída do CAp
Julia Menge	1998	2008
Julia Monteiro Schiavo	1998	2008
Karla Pereira Koehler	1995	2005
Leandro Machado Garrido	2008	2008
Letícia Quintanilha	1998	2008
Luca Silveira Santos	2008	2019
Lucas Altino Soares	2008	2009
Lucia Ungierowicz	1962	1967
Luiz Erasmo Lima Martins da Rocha	1959	1966
Luiz Fernando Moreira	1958	1965
Luiza Antonaccio Lessa Rodrigues	2005	2007
Luiza Harab	2003	2009
Marcella Medeiros	2007	2009
Marco Antonio Nascimento Pereira	1960	1965
Marcos Matheus de Salles	2006	2008
Maria Amalie Muskat Stuck	1959	1965
Maria Aparecida da Silva Dias Serpa Coelho	1959	1962
Maria da Conceição Chermont Sapia	1962	1968
Mariana Albuquerque	1999	2010
Mariana Americano Conti Tavares	2008	2019
Mariana Dos Santos Motta	2007	2009
Marilene Veras	1959	1966
Matheus Barros Ferreira	1998	2008
Mauro José Sá Rego Costa	1957	1963
Miguel Fernández y Fernandez	1961	1965
Nelson Cabral de Carvalho	1962	1968
Nina Atalla Pietroluongo Oswald Vieira	1999	2009
Paloma Silvestre	2006	2008
Pedro Do Brasil Jansen	2008	2019
Rafael Maia Alves	1998	2008
Regina Diniz de Alencastro Graça	1961	1968
Rodolpho Luiz Alves Bandeira	1998	2008
Rodrigo Baranna Fernandes	1998	2008
Ryan José Nunes dos Santos	1999	2009
Selma Saavedra	1959	1962
Sergio Reis da Costa e Silva	1957	1960
Suzana Tavares Price Grechi	1959	1962
Tainá Da Silva Moreira	2017	2019
Thiago Abreu Paixão	2017	2019



Primeira fila da esquerda para a direita: Alfredo Veiga de Carvalho, José Sérgio Leite Lopes, Denise Cabral. Segunda fila: Luiz Pereira Henrique, Isabela de Carvalho Neves, Barbara Calabria, Ana Célia Castro, Monica Atalla Pietrolungo, Rosangela Moreno.



Este livro resulta de pesquisa coordenada pelos professores Afrânio Raul Garcia Jr. e Ana Célia Castro. É um tributo à memória e ao legado do professor Afrânio que, com sensibilidade e rigor intelectual, compreendeu que o Colégio de Aplicação da UFRJ era ponto privilegiado para refletir sobre a educação brasileira. O grupo de pesquisadores, reunidos no Colégio Brasileiro de Altos Estudos da Universidade Federal do Rio de Janeiro, desvendou disputas ideológicas, inovações pedagógicas, desafios da democratização do ensino, trajetórias sociais dos ex-alunos e o impacto transformador do CAp-UFRJ em tantas gerações.



9 786557 260142